جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: تربية، تعليم وتكوين.

إعداد الطالبتين:

- سعداوي لامية
- دراني ليدية

تحت إشراف:

د/ تيعشادين محمد

السنة الجامعية: 2016 /2017

- ملخص البحث:

شهدت المنظومة التربوية منذ سنة 2003م إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز وتتمثل في مقاربة التدريس بالكفاءات، التي لقيت تأييدا من البعض ومعارضة من البعض الآخر حيث ترتكز على فعلي التعلم والتعليم وتعتبر التلميذ محور العملية التربوية . كما أن التقويم يعد من بين العناصر التي لا تقل أهمية في ظل هذه المقاربة والذي اختلفت مواقف واتجاهات الأساتذة نحوه من حيث أهدافه وجوانبه التطبيقية وهذا ما أردنا أن نسلط الضوء عليه في دراستنا هذه حول اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

وحصرنا إشكالية بحثنا في التساؤلات التالية:

- هل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية ؟

- هل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية ؟

- هل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية ؟

وللإجابة اقترحنا الفرضيات التالية:

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية.

وبغرض اختبار هذه الفرضيات اتبعنا الإجراءات المنهجية التالية:

- اعتمدنا على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتناول موضوع دراستنا.

- التقنية المستخدمة في الحصول على البيانات من الميدان هو مقياس الدكتور تيعشادين محمد حول اتجاهات الأساتذة نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

- بلغت عينة الدراسة 100 أستاذ وأستاذة تعليم ابتدائي من مجموعة ابتدائيات تابعة لدائرة عزازقة لولاية تيزي وزو.

- استخدمنا عدة تقنيات إحصائية لمعالجة وتحليل البيانات من بينها اختبار T للفروق لعينة واحدة واختبار T لعينتين غير مستقلتين.

وفيما يخص نتائج بحثنا تلخصت فيما يلي:

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.

- توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية.

وبناء على هذه النتائج التي توصلنا إليها ارتأينا أن نقدم الاقتراحات التالية:

- الاهتمام باستخدام أساليب واستراتيجيات التقويم التربوي في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

- التأكيد على معلمي الابتدائيات ضرورة تبادل الأفكار والخبرات فيما بينهم من أجل تحسين المستوى المعرفي والمهاري حول أساليب التقويم وجوانبه التطبيقية.

- إعطاء المسؤولين التربويين أهمية لموضوع القياس والتقويم التربوي خاصة في برامج الدورات التدريبية المتعلقة بمعلمي الابتدائيات.

- ويقترح الباحثون استكمالاً لمشروع البحث الحالي إجراء بحث آخر يركز على فعالية برنامج تدريبي باستخدام التقنية في تنمية معارف ومهارات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى منبع الحنان، قوتي وفخري أمي الغالية أطال الله في عمرها، وإلى والدي العزيز أطال الله في عمره.

إلى رفيق دربي ومصدر نجاحي ومثابرتي، زوجي العزيز أكرمه الله، والذي لا يبخل علي بنصائحه وتشجيعه لي.

إلى عائلتي الثانية، عائلة زوجي خاصة والديه الكريمين أطال الله في عمرهما.

إلى إخوتي وأخواتي، وأبنائهم.

إلى زميلتي في العمل "دراني ليدية".

إلى جميع صديقاتي وزميلاتي في الدراسة وإلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد.

لامية

كلمة شكر

أولا نشكر الله عز وجل على نعمة العلم وعلى توفيقنا في انجاز هذا العمل المتواضع.

نشكر جزيل الشكر الأستاذ المشرف "تيعشادين محمد" الذي ساعدنا في إتمام هذا العمل ورافقنا فيه من البداية إلى النهاية، ولم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته.

كما نتقدم بشكر لجنة المناقشة على تشرفهم بقراءة وتقييم هذا العمل المتواضع.

ونشكر أيضا جميع أساتذة قسم العلوم الاجتماعية، خاصة أساتذة تخصص تربية- تعليم وتكوين.

وأخيرا نشكر المؤسسات التربوية التي استقبلتنا، وساعدتنا في انجاز الجانب الميداني وذلك بملئ الاستمارات التي وزعناها على المعلمين.

إهداء

أهدي هذا العمل إلى ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب والحنان والتفاني ومن كان دعائها سر نجاحي " أمي الغالية" أطال الله عمرها.

إلى من عزا عليا فراقه، الذي لم يشأ الله أن يرى ثمرة جهده تتحقق " أبي" رحمه الله وجزاه عظيم الأجر.

إلى من بها أكبر وعليها أعتمد، إلى من بوجودها أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها " أختي وردية" وزوجها "حسن".

إلى توأم روحي ورفيقة دربي، إلى صاحبة القلب الطيب والنوايا الصادقة " أختي فاطمة".

إلى من أرى التفاؤل بعينه والسعادة في ضحكته " أخي أعمر".

إلى شريكي في الحياة الذي كان منبعا لإرادتي وطموحي ومن شجعني لإتمام دراستي زوجي " سعيد " وأبويه الكريمين " مولود" و" تركيا " أطال الله في عمرهما وجميع أفراد عائلته الكبيرة.

إلى شريكتي في هذا العمل زميلتي " سعداوي لامية".

إلى جميع صديقاتي وأصدقائي وكل من يعرفني من قريب أو من بعيد.

ليدية

فهرس

المحتويات الصفحة

- مقدمة.....1-3

الجانب النظري

الفصل الأول: تمهيد عام للدراسة.

1- أسباب اختيار موضوع البحث.....6
2- مشكلة البحث.....7
3- فرضيات البحث.....10
4- أهمية البحث.....11
5- أهداف البحث.....11
6- تحديد المفاهيم.....12
7- الدراسات السابقة.....16

الفصل الثاني: الاتجاهات.

- تمهيد.....30
1- تحديد مفهوم الاتجاه.....30
2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه.....31
3- أنواع الاتجاهات.....33
4- مكونات الاتجاه.....34
5- خصائص الاتجاه.....36
6- مراحل تكوين الاتجاهات.....37
7- وظائف الاتجاهات.....38
8- النظريات المفسرة للاتجاهات.....40
9- طرق تغيير الاتجاهات.....42
10- قياس الاتجاهات.....43
- خلاصة.....45

الفصل الثالث: التقويم التربوي.

- تمهيد.....47
1- تحديد مفهوم التقويم التربوي.....47
2- التطور التاريخي لعملية التقويم التربوي.....48
3- أنواع التقويم التربوي.....51
4- أهداف التقويم التربوي.....52

5- أهمية التقويم التربوي.....53
6- خصائص التقويم التربوي.....54
7- خطوات التقويم التربوي.....55
8- وظائف التقويم التربوي.....56
9- مجالات التقويم التربوي.....58
10- أساليب ووسائل التقويم التربوي.....59
- خلاصة.....63

الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات.

- تمهيد.....65
1- مفهوم الكفاءة.....65
2- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.....66
3- أنواع الكفاءة.....69
4- مستويات الكفاءة.....70
5- تعريف المقاربة بالكفاءات.....71
6- نشأة المقاربة بالكفاءات.....74
7- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات.....76
8- أهداف المقاربة بالكفاءات.....77
9- التقويم وفق بيداغوجية التدريس بالكفاءات.....79
10- الانتقادات الموجهة لبيداغوجية التدريس بالكفاءات.....81
- خلاصة.....83

الجانب التطبيقي.

الفصل الخامس: منهجية البحث.

- تمهيد.....86
1- منهج البحث.....86
2- الدراسة الاستطلاعية.....87
3- مجتمع البحث.....87
4- عينة البحث.....89
5- أدوات البحث.....91
6- الحدود الزمنية للبحث.....92
7- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.....93

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

1- عرض وتحليل النتائج وتفسيرها.....95
2- الاستنتاج العام.....105
- خاتمة.....107
- الاقتراحات.....108
- المراجع.
- الملاحق.

ـ فهرس الجداول ـ

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع البحث.	88
02	توزيع أفراد العينة على المؤسسات.	89
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.	90
04	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	90
05	اختبار t لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.	95
06	اختبار t لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.	97
07	اختبار t لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.	99
08	اختبار t لعينتين غير مستقلتين لتحديد الفروق في اتجاهات الجنسين نحو أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات.	101
09	اختبارt لعينتين غير مستقلتين لتحديد الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية.	103

ـ فهرس الأشكال ـ

رقم الشكل	عنوانه	الصفحة
01	يمثل النموذج ثلاثي البعاد لبناء الاتجاهات.	36

مقدمة :

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة والأولى بالتطوير هو قطاع التربية والتعليم، كونه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة.

وعليه تسعى دول العالم لإصلاح منظومتها التربوية ومراجعتها كلها، ومن هذا المنطلق سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى الإصلاح الشامل الذي يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجع، والذي تسعى من خلاله إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن على مختلف الأصعدة، ويتجلى ذلك من خلال الأهمية المعطاة لجانب التقويم التربوي ضمن آخر الإصلاحات التي شرعت في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004م والتي تم من خلالها تبنى بيداغوجية جديدة تنتظم حول المقاربة بالكفاءات التي شملت المناهج التربوية بشكل كبير، محتويات التعليم، الكتاب المدرسي، طرق التدريس، الأنشطة التعليمية ووسائل التقويم. حيث أصبح التقويم التربوي جزء من الفعل التربوي ومرافق له ويركز أكثر على البعد التكويني، إذ يستخدم كأداة لكشف النقائص وتشخيص الاختلالات ويعالجها ضمن إجراءات استدراكية دائمة ومنتظمة مما يجعل منه تقويما تكوينيا يكون في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل تعلم المتعلم، وذلك من خلال الوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية ومعرفة ما إذا كان التقويم فعلا يساهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية وإلى مدى مساعدة المعلمين على إيجاد واقتراح الحلول التي تساهم في تفعيل دور التقويم وأهدافه وطرقه الإجرائية في رفع مردود منظومتنا التربوية خاصة في ظل التدريس القائم على الكفاءات والذي يقتضي من أجل نجاحه تفاعلا بين العملية التعليمية والعملية التقويمية.

رسمت وزارة التربية الوطنية جملة من الأهداف التي تمثل مصير المنظومة التربوية من خلال اعتماد هذه البيداغوجية الجديدة، التي تعمل على جعل التلميذ يكشف ويفهم ما حوله من معارف ويستغلها في حياته اليومية والعلمية وتدريبه عل ممارسة المنهجية العلمية في معالجة

المشكلات الحياتية والاجتماعية، وتنمية شخصيته من خلال الثقة بالنفس والاستقلالية فهي انتقال من التعليم الذي يرتكز على المادة المعرفية إلى منطق التعليم الذي يركز على التلميذ الذي يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية. ويعتبر التقويم التربوي من أهم العناصر التي تمكن المعلمين من الكشف عما يعرفه التلميذ بطريقة شاملة وما يستطيعون القيام به والعقبات التي يواجهونها في ذلك مع العمل على تجاوزها مستقبلا.

وللتأكد من تحقيق الأهداف والكفاءات وجب على الأساتذة تقويم مدى تطوير الكفاءات خاصة في مستوى التعليم الابتدائي، فقد أولى الإصلاح التربوي أهمية كبيرة لجانب التقويم بجميع أنواعه وأهدافه وطرقه الإجرائية، رغبة في الفحص ثم العلاج من خلال جملة من الإجراءات التي تمكن الأستاذ من الوقوف على مواطن الضعف والخلل في التحصيل الدراسي عند التلاميذ، ولذلك فإن التقويم التربوي يعتبر واحد من أهم المكونات الأساسية في المنظومة التعليمية، فهو نقطة البدء في تحسين وتطوير جميع جوانب هذه المنظومة من أهداف ومقررات وطرائق تدريس ووسائل معينة.

ولذا فنجد التقويم التربوي من أهم العناصر التي تعتمد عليها العملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات، حيث أنه في ظل هذه المقاربة هناك علاقة تفاعلية بين عملية التقويم وعملية التعليم والتعلم، إذ أن تغيير ممارسات التقويم إنما يعكس تغييرا في طرق التدريس وانسجاما مع الأهداف والكفاءات المستهدفة، ويظهر الأثر الذي تخلفه عملية التقويم في العملية التعليمية، من حيث أنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية للتعلم الفعال، ويوجه التعليم نحو ما يجب أن يقوم بتقويمه، ونظرا للجديد الذي أتت به أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات بالنسبة للمعلم، لا شك بأن ذلك قد يثير بعض التساؤلات وقد يواجه في تطبيقه بعض العقبات، ولذا كان لابد قبل الشروع في إصلاح عملية التقويم الرجوع إلى المعلمين قصد تقصي انشغالاتهم وأرائهم ومواقفهم حيال هذا الموضوع، لذا ارتأينا القيام ببحثنا هذا والمتمحور حول اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، وقد قسمنا بحثنا إلى جانبين، فالأول خاص بالجانب النظري أما الثاني خاص بالجانب التطبيقي.

فالجانب النظري يتضمن أربعة فصول وهي:

- الفصل الأول يمثل تمهيد عام للدراسة، ويتضمن أسباب اختيار موضوع البحث، مشكلة البحث، فرضيات البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، تحديد المفاهيم، وأخيرا الدراسات السابقة.

- الفصل الثاني يتعلق بموضوع الاتجاهات، ويتضمن تمهيد، مفهوم الاتجاه والمفاهيم المرتبطة به، أنواع الاتجاهات، مكونات الاتجاه، خصائص الاتجاه، وظائف الاتجاهات والنظريات المفسرة للاتجاه، وأخيرا طرق تغيير وقياس الاتجاهات، وخلاصة الفصل.

- الفصل الثالث خاص بالتقويم التربوي، ويتضمن تمهيد، مفهوم التقويم التربوي، التطور التاريخي لعملية التقويم التربوي، أنواع التقويم وأهدافه وأهميته، خصائص وخطوات التقويم وظائف ومجالات التقويم التربوي، وفي الأخير أساليب ووسائل التقويم التربوي وخلاصة.

- الفصل الرابع خاص بالمقاربة بالكفاءات، ويتضمن تمهيد، مفهوم الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها، أنواع الكفاءات ومستوياتها، تعريف مقاربة التدريس بالكفاءات، نشأتها والخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، أهدافها، التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ونختم بالانتقادات الموجهة لبيداغوجية التدريس بالكفاءات، وخلاصة.

أما الجانب التطبيقي فينقسم بدوره إلى فصلين وهما:

- الفصل الخامس فخاص بمنهجية البحث ويتضمن، منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية ومجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، الحدود الزمنية للبحث، وأخيرا أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

- أما الفصل السادس والأخير فخصصناه لعرض النتائج، تحليلها ثم تفسيرها، الاستنتاج العام فخاتمة البحث، ثم الاقتراحات وقائمة المراجع والملاحق.

1- أسباب اختيار موضوع البحث:

هناك أسباب مختلفة وعديدة دفعتنا لاختيار موضوع البحث فمنها ذاتية ومنها موضوعية.

- **الأسباب الذاتية:**

- الميل والرغبة لدراسة موضوع اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في ظل الإصلاح الجديد.

- التعرف على واقع تطبيق المقاربة الجديدة ومدى نجاحها.

- معالجة موضوع من المواضيع الهامة والحديثة في مجال التربية والتعليم في الجزائر.

- توضيح الأهمية البالغة للموضوع وتأثيره على المجتمع وكذلك توضيح دور الإصلاح التربوي لتحقيق التنمية الشاملة.

- حاجة الميدان التعليمي للبحوث التي تزوّد القائمين على التعليم بنتائج عملية عن موضوع الدراسة وضرورة أخذها بعين الاعتبار.

- **الأسباب الموضوعية :**

- التعرف على بيداغوجية التدريس بالكفاءات وفهمها أكثر كونها أصبحت أساس العمل المدرسي.

- قلة الدراسات التربوية فيما يخص مجريات الإصلاح الجديد والفلسفة التربوية المعتمدة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

- توضيح مفهوم وتطبيقات المقاربة بالكفاءات لمعلم المدرسة الابتدائية .

- الكشف عن اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

2- مشكلة البحث:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابيا على جميع عناصر المنظومة التعليمية. و بالرغم من أن التقويم حلقة في تلك المنظومة، إلاّ أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثرا في المنظومة كلها، فالتقويم هو مرآة النظام التعليمي كله بفلسفته وأصوله وأهدافه وأساليبه وممارساته ونواتجه، لذلك لابد من توافر نظام تقويمي يبين مدى تقدم الطلبة، وقادرا على كشف نقاط القوة والضعف لديهم، وهذا يتطلب أن يكون المعلم ملما بأساليب التقويم وأدواته المتنوعة.

وقد بيّنت البحوث التربوية في السنوات الأخيرة أنّه لا تقدّم من غير تثمين عملية التقويم، وذلك، لأنّ من لا يقوّم لا يعلّم و من يتعلّم لابدّ له أن يتقدّم، ولا يقتصر التقويم في إصدار حكم على المتعلم وإسناد النقطة وتقديم الملاحظة فقط، بل يوظف من أجل إيجاد حركية ايجابية في كل نشاط تعليمي- تعلّمي وتوجيه هذه العملية وإثرائها. ومع تطوّر النظريات التربوية بدأ التقويم التربوي يتطور يتشعّب، فيسعى لتقويم المتعلم من جميع جوانبه، أو تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها. وعلى أساس كل ذلك يمكن القول أنّ التقويم جزء لا يتجزأ من عمليتي التعليم والتعلّم، فهو يستمر باستمرارها، ويهدف لإعطاء صورة للنمو في النواحي التي يتضمنها التقويم، فهو ليس غاية وإنّما وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليميّة وأنّه ليس مجرد عملية قياس بل يتضمن تحليل نتائج القياس وتشخيص نواحي القوّة والضعف واكتشاف وتحديد طرق العلاج، كما يهتم بالتغيّرات الأساسية لشخصية المتعلم والحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية لنظام تعليمي معيّن، وعلى في الصدد تعددت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، فنجد دراسة " بن سي مسعود لبنى " سنة 2007-2008م ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، ومن بين النتائج المتوصل إليها هي أن تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين والوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية وارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، وكذا أنّ التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

ونشير أيضا إلى دراسة " كولا و باولا "kola& Paula" سنة 1999م، إلى أنّ أكثر أساليب التقويم استخداما لدى معلمي المرحلة الابتدائية هي الاختبارات التقليدية بأشكالها المختلفة، بينما كان استخدام أساليب التقويم الأخرى نادرا. وأن المعلمين الذين لديهم خبرات أطول في التدريس يستخدمون أساليب التقييم الواقعي أو البديل مقارنة بذوي الخبرات الأقل وأن المعلمات يستخدمن أساليب التقييم المتنوعة أكثر من المعلمين.

وباعتبار أن المعلم عنصر أساسي في عملية التقويم وفي العملية التعليمية فإن طبيعة اتجاهاته هي التي تحدد مدى نجاح هذا العمل لذلك فإن دراسة الاتجاهات الخاصة بالمعلمين ذات أهمية كبيرة كونها تحدّد إلى حدّ كبير سلوكاته وآرائه الايجابية أو السلبية نحو عملية التقويم وجوانبه المختلفة. فالاتجاه عبارة عن استعداد الفرد لتقديم وجهة نظر معينة نحو موضوع معين، فهو يتأثر بعدّة عوامل تحدد سلوك المعلمين إزاء أساليب التقويم وطرق تطبيقه بقبوله أو رفضه. كما تمثل الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي «الاستعدادات النفسية لتقديم الاستجابات المطلوبة لموقف معين، فهي تمثل الموافقة وعدم الموافقة على موقف ما، أي نظام دائم من التقييم الايجابي أو السلبي للموافقة» (عبد الرحمان الوافي، 2012، ص. 24).كما نجد عدة دراسات تناولت موضوع الاتجاهات، ومن بينها نجد دراسة "ناصر جيلالي" 2006م، التي هدفت إلى معرفة اتجاهات مدرسي السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءات وتوصّل إلى أنّه توجد فروق بين اتجاهات الأساتذة نحو طريقة التدريس بالكفاءات حسب الجنس والخبرة المهنية، وأنه هناك فروق بين اللذين تلقّوا تكوينا واللذين لم يتلقّوا تكوينا.

وفي نفس السياق نشير إلى دراسة " عقيل عبد الباسط" و"عبد الرحمان مرشد" و"ابتسام محمد الطفر" 2003م، والتي هدفوا من وراءها إلى معرفة اتجاهات معلمي مرحلة التعليم المتوسط في الجمهورية اليمنية نحو مهنة التدريس في ظلّ المنهاج القائم على أساس التدريس بالكفاءات والتي توصلّوا من خلالها إلى أن اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو مهنة التدريس في ظلّ المنهاج القائم على أساس التدريس بالكفاءات.

والنظام التربوي الجزائري كغيره من الأنظمة التربوية في العالم يسعى إلى تحقيق الانسجام والتوافق مع متطلبات المجتمع وتحديات العصر، فقد عرف منذ الاستقلال حتى اليوم عدّة إصلاحات، ليأتي الإصلاح الجديد الذي شرع في تطبيقه ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003، حيث تم فيه اعتماد بيداغوجية جديدة تقوم على أساس التدريس بالكفاءات وهذا التوجه يستدعي النظر في مختلف عناصر العملية التعليمية من أهداف ووسائل تعليمية، وطرق التدريس وكذلك تغيير في أساليب التقويم، وهذا الأخير لقي اهتماما كبيرا في ظل هذا الإصلاح من قبل المعلمين حيث اعتبروه الركيزة الأساسية للعملية التربوية، فهو صمام الأمان ومفتاح رقابة الإنتاج فيها. فتهتم هذه المقاربة بتعليم التلميذ كيف يتعلم، وهذا بتنمية وتطوير قدراته المعرفية والوجدانية والنفس حركية، فالتدريس بالكفاءات هو وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة(زهران كشان، 2003م).

وفي هذا الصدد نشير إلى دراسة "منى عتيق"2011م، التي هدفت إلى كشف مدى إقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات وكشف إيجابيات المقاربة بالكفاءات في ميدان التدريس بالثانوية والتي توصلت إلى تأييد أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصهم لفكرة المقاربة بالكفاءات في ميدان التدريس.

فالتقويم وفق هذه المقاربة هو نشاط يساير العملية التعليمية التعلمية في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها من منطلق مبدأ تفريد التعليم الذي يركز على مبدأ أن كل متعلم بإمكانه الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوفر له التعلم المناسب الذي يشمل والمهارات .

كل هذا لفت انتباهنا ودفعنا للقيام ببحث حول اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، ومن هنا نطرح التساؤلات التالية: هل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية ؟

2-هل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية ؟

3-هل اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية ؟

4-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس؟

5-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية ؟

3- فرضيات البحث:

1-اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

2- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

3- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.

5- توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية.

4- أهمية موضوع البحث:

إن أهم ما يميز دراسة علمية على أخرى هو درجة أهميتها وقيمتها العلمية وكذا الإضافة التي يمكن إن تضيفها في مجال البحث العلمي فلكل بحث علمي أهمية نظرية وأهمية تطبيقية فالأهمية النظرية لبحثنا تتمثل في :

- تسليط الضوء على واقع التقويم في ظل المقاربة التدريسية الجديدة.

- لفت أنظار المعلمين حول أساليب التقويم المختلفة في ظل بيداغوجية الكفاءات.

- الاهتمام بدراسة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي لتأكيد أهمية الأستاذ في العملية التعليمية.

- فتح المجال لدراسات وبحوث أخرى في هذا المجال.

- إثراء الميدان التربوي بمختلف الدراسات التربوية حول متغيرات البحث وتبيان مدى تأييد أو رفض الأساتذة لهذه البيداغوجية الجديدة.

5- أهداف البحث:

نسعى من خلال بحثنا إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف وأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.
- التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- التعرف على الفروق بين هذه الاتجاهات نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة الجديدة حسب متغير الجنس.
- كما يسعى بحثنا إلى التعرف على إمكانية وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل البيداغوجية الجديدة حسب الخبرة المهنية.

6- تحديد المفاهيم:

- الاتجاه:

لغة:

كلمة الاتجاه كما وردت في معجم (منجد الطلاب) مشتقة من الفعل اتجه والذي يعني قصد وجهة معينة، أقبل عليه وقصده بوجهه واتجه إليه برأي وعرضه عليه. كما يعني كذلك القصد والنية، ما يتوجه إليه الإنسان من قول وعمل وغيره (البستاني،1986، ص. 904).

كما نجد في معجم (المصطلحات التربوية والنفسية) تعريف الاتجاه على أنه: « الموقف الذي يتخذه الفرد والاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين، إما بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرة معينة. أو هو مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد كما تتمثل في سلوكه» (حسن شحاتة و آخرون،2003، ص. 112).

اصطلاحا:

يعرف "حامد زهران" الاتجاه على أنه:« تكوين فرضي أو متغير كامن (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي، متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة، التي تستثير هذه الاستجابة » (حامد عبد السلام زهران، 2006، ص. 136).

ويعرفه "عدنان القيوم" أنه: « ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم بالتأييد أو المعارضة أو المحايدة اتجاه الأشياء أو الأشخاص أو المواقف» (عدنان يوسف القيوم،2009).

وتذكر "عزيزة سالم" أن الاتجاه:« حالة الاستعداد العقلي العصبي تنظمه الخبرة السابقة، هذه الحالة تواجه استجابات الفرد نحو كل الموضوعات أو الأشياء أو المواقف التي ترتبط بها» (عزيزة محمد سالم،1977، ص. 31).

يعرف "سميث" (SMITH) الاتجاه على أنه: « استعداد للاستجابة نحو موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد قبل صدوره » (خليفة عبد اللطيف، 1992، ص. 46).

ويرى "الوافي" أن الاتجاه:« هو الاستعداد النفسي لتقديم الاستجابات المطلوبة لموقف معين، فهي تمثل الموافقة أو عدم الموافقة على موقف معين، أي نظام دائم من التقييم الايجابي أو السلبي للموافقة » (عبد الرحمن الوافي،2012، ص. 46).

اجرائيا:

الاتجاه هو استعداد نفسي مكتسب لدى أساتذة التعليم الابتدائي والذي يحدد استجاباتهم ومواقفهم وآرائهم حيال موضوع التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات والمتمثل في مشاعر التقبل والرفض لعملية التقويم وهو مجموع الدرجات التي تحصلنا عليها بعد تطبيق مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في التدريس بالكفاءات.

- التقويم:

لغة:

عرف "ابن منظور" التقويم لغة على أنه: « من أصل قّوم واستقامها أي قدرها يقال استقمت المتاع أي قومته والاستقامة التقويم وفي الحديث قالوا يا رسول الله لو قوّمت لنا: فقال: الله هو المقوّم، أي لو سعّرت لنا وهو قيمة الشيء، أي حدّدت لنا قيمتها» (ابن منظور،1992، ص. 378).

وعرفه "أحمد رضا" أنه: « قوم الشيء أي وزنه، وقوّم المتاع أي جعل له قيمة معلومة، وقوّم الشيء عدّله، وقوم درأه أزال اعوجاجه » (أحمد رضا،1960، ص. 684).

اصطلاحا:

ويعرف التقويم على أنه: « العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة لنعرف مدى كفايتها وإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي» (عزيز سمارة، 2000، ص. 18).

كما يمكن تعريفه على أنه: « عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف، أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما » (نشواتي، 1986، ص. 60).

ويعرف أيضا بأنه: « عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار» (محمد عزت، 1979، ص. 164).

كذلك يعرف التقويم بأنه:« تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها » (سرحان،1979، ص. 115).

كما يعرف أيضا "بركات" (1984م) التقويم بأنه: « قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف» (بركات، 1984، ص. 17).

اجرائيا:

هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل مستمر، وتكون قبل وأثناء وفي نهاية العملية التعليمية، وفيها يتم الكشف عن نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف وإدراكها، وذلك بهدف معرفة مدى بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة، وهو مجموع الدرجات التي تحصلنا عليها بعد تطبيق مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في التدريس بالكفاءات.

ـ المقاربة:

لغة:

ذكر" فريد حاجي" تعريفا لغويا للمقاربة بأنها: « جاءت من فعل قارب، على وزن فاعل وهي تدل لغويا على "دنا" كقولنا دنه وحدثه بحديث حسن، فهو قربان ومنها تقارب ضد تباعد» (حاجي فريد،2002، ص. 14).

اصطلاحا:

يرى "بوعلاق" أن المقاربة:« هي كيفية دراسة مشكلة قد تكون تربوية أو غير تربوية أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري والذي يجيد التعامل من منطلقاته وفق إستراتيجية معينة في لحظة معينة » (بوعلاق،2004، ص. 20).

ـ الكفاءة:

لغة:

كلمة الكفاءة كما وردت في معجم لسان العرب "لابن منظور" تحمل عدة معاني، حيث أورد قول حسان بن ثابت: روح القدس ليس له كفاء . أي جبريل عليه السلام ليس له مثيل. الكفيء يعني النظير وكذلك الكفء والمصدر كفاءة . والكفأة يعني النظير والمساوي. ويقال كفأت القدر، أي كببتها لتفرغ ما فيها. الكفأة وتعني الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كفاة (ابن منظور، 1988، ص. 299).

وفي قاموس المنهل نجد أن الكفاءة تعني: « الجدارة والأهلية » (إدريس،1999، ص. 27).

اصطلاحا:

يعرفها "بيير جيلي" (Pierre Gelet) بأنها: « مجموعة المكونات التي يتطلبها القيام بعمل ما وترجمة هذه المكونات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة في وسط العمل» (الدريج،2004، ص. 45).

ويعرّفها "لويس دينوا" (Louis Dhainaut) أنها: «مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية والمهارات المعرفية والنفسية والحسية الحركية، التي تمكن من ممارسة وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه» (بن دريدي، 2002،ص. 08).

ويذكر "لويس دينوا" (Louis Dhainaut) تعريفا آخر للكفاءة بأنها: «مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية، وكذا مهارات نفسية، حسية، حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بكل فعال» (زروق،2003،ص. 43).

كما يمكن تعريفها بأنها:« هدف-مرمى متمركزة على البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيّات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة»(ديشي،2003، ص. 121).

وتعرّف الكفاءة أيضا بأنها: «التي ترى بأن الكفاءة هي المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو عدة مهام مترابطة بنجاح وفعالية، وهي قدرة المعلم على إنجاز النتائج المرغوبة فيها مع اقتصاد الجهد والوقت والنفقات » (الفتلاوي، 2003، ص. 21).

التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات:

هي طريقة منهجية حديثة في تقديم الدروس وتنفيذ المناهج، ويكون فيها التركيز على المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية، حيث لا يكتفي بتلقي المعلومات، إنما يبني معارفه بنفسه كما يهدف إلى جعل التلميذ قادرا على توظيف معارفه وأدائه وحل مشكلاته، وهي مجموع الدرجات التي تحصلنا عليها بعد تطبيق مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في التدريس بالكفاءات.

7- الدراسات السابقة:

سنتناول هنا الدراسات السابقة التي تناولت أحدا أو أكثر من الجوانب التي سنتناولها في دراستنا، وسنحاول قدر المستطاع تحديد المفيد منها لدراستنا، سواء بصفة صريحة أو بصفة ضمنية بغية اعتماد تفسير موضوعي للنتائج التي سنتوصل إليها من خلال دراستنا الميدانية.

أولا- الدراسات المتعلقة بالاتجاهات:

1- دراسة بوحفص مباركي 1993م:

إضافة إلى الهدف الرئيسي من هذه الدراسة والمتمثل في الوقوف على واقع الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية، ودور ذلك في تقويم المعلمين والتلاميذ، فقد سعى الباحث من خلال الأهداف الفرعية لهذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو أسس التقويم التربوي والدور الذي يلعبه المفتش في ذلك. وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث لهذا الهدف الفرعي استبيان معدا خصيصا لهذه الدراسة، وشملت عينة البحث 300 معلم ومعلمة من مدارس ابتدائية بولاية وهران.

وخلصت هذه الدراسة إلى:

- اتجاهات الأساتذة نحو أساليب ونظم التقويم التربوي السائدة سلبية، سواء تعلق الأمر بتقويم التلاميذ أو تقويم المعلمين، فمعظم الأساتذة يصنفون هذه الأساليب في الخانة من النوع السيئ.

- اتجاهات الأساتذة نحو دور المفتش في عملية التقويم غير واضحة أي أنها محايدة وهذا فيما يتعلق بجانب تقويم أداء المعلم.

وقد فسر الباحث نتائج دراسته بأن المفاهيم المحورية المتعلقة بالفعل التربوي غامضة وغير واضحة بالنسبة إلى المعلمين بما فيها مفهوم التقويم التربوي والتقييم والإشراف والتوجيه الفني(كتاب الروسي، 1993).

2- دراسة رشا محمد أشرف شريف 1998م:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو طرق بناء اختبارات التقويم للموهوبين في مختلف المواد في مدارس تعليم الموهوبين بجمهورية مصر العربية.

ولغرض جمع البيانات قام الباحث ببناء استبيان أعده خصيصا لهذه الدراسة، ويقيس اتجاهات المعلمين نحو المحاور التالية:

-أنماط الاختبارات التقويمية المستخدمة لتقويم الموهوبين.

-أساليب تقويم إنجاز الموهوبين للأنشطة التعليمية.

-ارتباط هذه الأساليب بالأنشطة المعرفية لمختلف المواد.

وشملت عينة الدراسة حوالي 127 معلما ومعلمة يشرفون على تعليم الموهوبين في المدارس الخاصة لهذا النوع من التعليم.

وخلصت الدراسة إلى:

- اتجاهات الأساتذة سلبية نحو أنماط الاختبارات المعدة لتقويم الموهوبين، حيث أن معظم المعلمين أقروا بأن هذه الاختبارات لا تختلف تماما عن اختبارات تقويم المتعلمين العاديين مع تباين الفئتين في المستوى المعرفي والعقلي.

- معظم المعلمين يقرون بأن أساليب تقويم الموهوبين لا تناسب مستوى الانجاز لدى الموهوبين.

- يرى الأساتذة بأن هذه الأساليب لا تناسب تقويم الأنشطة المعرفية المعدة للموهوبين وهذا بالنسبة لمختلف المواد الدراسية.

ولقد فسر الباحث نتائج دراسته بأن الأنظمة التربوية في الدول العربية ككل والنظام التربوي المصري حديثة الاهتمام بفئة الموهوبين مقارنة بالدول المتقدمة، ولذا كان من المنتظر أن يلاحظ الأساتذة قصورا في عدة جوانب متعلقة بتعليم الموهوبين بما فيها جانب التقويم التربوي، وهذا الأخير قد لا يتماشى مع هذا النوع من التعليم إلا بتعدد التجارب والبحوث في هذا المجال (رشا محمد أشرف شريف، 1998).

3- دراسة وفاء محمود نصار عبد الرزاق 2002 م:

هدف هذه الدراسة كان معرفة اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ، ولغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على استبيان أعدته خصيصا لهذه الدراسة، وكانت بنوده موزعة على المحاور التالية:

- موقف الأساتذة من نظام الامتحانات الفصلية.

- موقفهم من نظام التقويم الذاتي.

- موقفهم من البنية المنهجية لاختبارات التقويم المستخدمة.

وشملت عينة الدراسة 93 معلما ومعلمة من بعض المدارس الثانوية في مختلف المحافظات للمملكة العربية السعودية.

وقد خلصت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ، حيث أن كلا الجنسين يتبنون اتجاهات إيجابية نحو هذه الأساليب، ويعود هذا حسب الباحثة إلى تحكم معظم الأساتذة فيها نظرا لعامل الخبرة في استخدام هذه الأساليب والمرتبطة أساسا بعامل الخبرة المهنية.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الأساتذة نحو نظام التقويم الذاتي، وكانت الفروق لصالح الأساتذة الذين يعتبرون أن هذا الأسلوب إيجابي ويخدم العملية التعليمية، من خلال تبصير التلميذ بحاجاته المعرفية والجوانب التي تستوجب منه دعما، وهذا ما يدفعه لبذل المزيد من الجهود للرفع من مستوى تحصيله الدراسي، ويعتبرون تقويم التلميذ لذاته مكملا للعمل الذي يقوم به المعلم في هذا المجال.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الأساتذة نحو نظام الامتحانات الفصلية والذي يعتمد على الامتحانات المبرمجة وفق توقيت محدد وموحد بالنسبة لجميع مستويات التعليم الثانوي، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي الاتجاه الإيجابي(وفاء محمود نصار عبد الرزاق، 2002).

4- دراسة لخضر قويدري2005م :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاه معلمي المدرسة الابتدائية نحو تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، حيث طرح الباحث من هذه الدراسة إشكالية اتجاه المدرسين نحو هذه المقاربة وهل تلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم لتنفيذها؟

ولقد اعتمد الباحث في دراسته على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات حول الإشكالية المطروحة، أما عينة الدراسة فإنها لا تتجاوز 52 معلما تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن النسبة الغالبة من المدرسين تشكو من صعوبة تطبيق البيداغوجية ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه.

- إن النسبة الغالبة من المدرسين لم يتلقوا تكوينا كافيا للتدريس وفق بيداغوجية التدريس بالكفاءات (كرطوس ياسمينة، 2012).

5- دراسة لونيس سعيدة 2005م:

هدفت الباحثة من هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو مهنة التدريس، إضافة إلى معرفة الظروف التي تحدد هذه الاتجاهات.

وبغرض جمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس المعد من طرف " عنايات زكي" 1974م، وطبقت الدراسة في ثلاثة مقاطعات تربوية في الجزائر العاصمة، وذلك على عينة من المعلمين مقدرة ب200 معلم ومعلمة تعليم ابتدائي. وخلصت هذه الدراسة إلى:

- اتجاهات المعلمين سلبية نحو مهنة التدريس، فمعظمهم لا يشعرون بالانتماء لمهنة التدريس وقبلوا بها لتجنب البطالة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين، فكلاهما يشعرون بنفس الإحباط ويواجهون نفس المشاكل المهنية والاجتماعية.

- لم تختلف اتجاهات الأساتذة باختلاف مستوى خبرتهم المهنية، والتعليم بالنسبة إليهم عمل روتيني يعيشه المعلم في مختلف المراحل التعليمية (لونيس سعيدة، 2005).

-التعقيب على الدراسات:

ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للدراسة البحثية الحالية، بحيث تناولت موضوع الاتجاهات نحو موضوعات تربوية والمتعلقة بالوسط المدرسي، فمعظم هذه الدراسات اهتمت بنفس المتغيرات التي نحن بصدد تسليط الضوء عليها.

فالدراسة الأولى تفيدنا بصورة غير مباشرة حيث تناولت واقع الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية ومن أهدافها الفرعية تطرقت لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو أسس التقويم التربوي، ولذا فهي ذات فهي ذات علاقة وطيدة بدراستنا على الرغم من أن هدفها الرئيسي هو معرفة واقع الإشراف التربوي في المدرسة الابتدائية. أما الدراسة الثانية فتناولت متغيرات بحثنا بصفة مباشرة بعنوان اتجاهات المعلمين نحو طرق بناء اختبارات التقويم للموهوبين، وبالرغم من أن دراستنا تهتم باتجاهات الأساتذة نحو تقويم التلاميذ العاديين، فهذا لا يحول دون استفادتنا من نتائج هذه الدراسة. نفس الشيء بالنسبة للدراسة الثالثة التي اهتمت بمعرفة اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية نحو أساليب وطرق التقويم أداء التلاميذ، فهي تناولت نفس متغيرات بحثنا مع اختلاف المرحلة التعليمية. أما فيما يخص الدراسة الرابعة فتناولت اتجاه معلمي المدرسة الابتدائية نحو تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ومدى تلقيهم التكوين والمؤهلات الكافية لتنفيذها وهي ذات صلة قوية بموضوع بحثنا. وفي الأخير تأتي الدراسة الخامسة التي تناولت موضوع اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس بكل عناصرها، ومن هنا تظهر أهمية هذه الدراسة بالنسبة لموضوعنا، وباعتبار التقويم عنصر هام في عملية التدريس ونجاح العملية التعليمية بكل مكوناتها، فكانت معرفة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ضروري في هذه الحالة.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالتقويم التربوي:

1- دراسة طه حمود صالح (2002-2003 م):

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي الحديث السائد في مؤسسات التعليم الثانوي، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن

استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور، وتم تطبيق هذه الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 210 أستاذا للتعليم الثانوي بولاية البويرة.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية، نوجزها في النقاط التالية :

- أستاذ التعليم الثانوي ليس له الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه .

- غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها .

- أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي (التحصيلي).

-يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم (خطوط رمضان، 2010).

2- دراسة محمد السيد حسن الحبشي 2005م:

هدف الباحث من هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية.

وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط

والثانوي بجمهورية مصر العربية، إضافة إلى مجموعة من اختبارات تحصيلية للربط بين نتائجها ونتائج شبكة الملاحظة، وشملت عينة البحث حوالي 430 تلميذا وتلميذة من كلا الطورين (المتوسط والثانوي).

وقد خلصت هذه الدراسة إلى:

- التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ، فمنظومة التقويم الحالية بمختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف، ولذا فمن الضروري حسب هذه الدراسة الاهتمام بجانب التقويم التربوي، على اعتبار أنه من أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ.

- مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد أداءات التلاميذ، فأنماط التقويم ومن خلال أنها تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخر، فذلك يخلق

دافعية أكبر لدى التلاميذ للتعلم والإنجاز، كما تجعلهم مرتبطين دائما بالفعل التعليمي والبرامج المسطرة في إطاره (تيعشادين محمد، 2009).

3- دراسة سعاد جخراب 2009-2010م:

- هدف الدراسة الميدانية الأولى: كانت موجهة إلى المعلمين المختصين في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية الصف الخامس تحديداً، وهدفت إلى دراسة موضوعية التقويم في التعليم الابتدائي.

- هدف الدراسة الميدانية الثانية: وكانت عبارة عن استجواب ميداني موجه إلى جميع المعلمين في المدرسة الجزائرية، وهدفت إلى دراسة بعض المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس اللغة العربية

و خلصت نتائج الدراستين الميدانيتين إلى:

- أن غياب التقويم السليم في المنظومة التربوية كان من أهم العوامل التي لم تمكن العملية التعليمية من تحقيق أهدافها المنشودة.

- التقويم يشكل المصدر الأول للتغذية الراجعة لتعلم المتعلمين.

- إن التدريب على اكتساب مهارات اللغة وعناصرها يتطلب تقويم المتعلمين من خلال تدريبات بنيوية وتواصلية إضافة إلى تدريبات ترفيهية (سعاد جخراب، 2010).

4- دراسة عيسى بن فرج المطيري 2010م:

سعت الدراسة إلى مجموعة من الأهداف و هي:

- تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية.

- التحقق من مدى توفر كفايات التقويم المستمر لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة.

- التعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم.

- بناء تصور تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين.

وخلصت الدراسة للنتائج التالية:

- إن التقويم المستمر نظام تقويمي تدريسي يتطلب إثنتين وثمانين كفاية يجب أن تتوفر في المعلم، أما بالنسبة لدرجة التوفر لدى أفراد العينة فقد كانت متوسطة لجميع محاور الاستبانة، في حين حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر، وحصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب على درجة "لا يمارسها" من التوفر حسب قائمة الملاحظة، وتتوفر كفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة في حين تتوفر كفايات كل من (المهنية، والملاحظة، والواجبات المنزلية) حسب نتائج اختبار التقويم المستمر، كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات، كما كشفت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر(عيسى بن فرج المطيري، 2010).

5- دراسة محمد عطية أحمد عفانة 2011م:

ومن بين ما تهدف إليه هذه الدراسة:

- تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم البديل.

- تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل طبقاً لبطاقة الملاحظة.

- تحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس.

- تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل من وجهة نظر المديرين والمشرفين.

ومن بين ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج:

- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال يتعثر في أذيال التقويم التقليدي الذي لا يعنى إلا بناحية واحدة من نواحي العملية التربوية، وهي الناحية المعرفية التي تقيمها الاختبارات، والفروض

عن طريق إعطاء علامات للتلاميذ تساهم في دفعهم إلى التعلم من أجل الحصول على النقطة التي تضمن لهم النجاح، وليس إلى التمكن من آليات التعلم، مما يجعل من التقويم مجرد عملية يتم من خلالها اتخاذ قرارات مرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ من نجاح وفشل، وتصنيف التلاميذ إلى فئات (محمد عطية أحمد عفانة، 2011).

-التعقيب على الدراسات:

أوضحت هذه الدراسات المذكورة أعلاه أهمية موضوع التقويم في المنظومة التربوية وداخل العملية التعليمية التعلمية وعلاقته بمختلف العناصر المتفاعلة داخلها، حيث توصلت هذه الدراسات إلى إظهار أهمية التقويم السليم في إنجاح العملية الملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة للمنظومة التربوية. وبالتالي نجاح أي مقاربة تدريسية يقف على مدى التطبيق الفعال لعملية التقويم وطرقه وأساليبه.

وهذا ما سنحاول إظهاره من خلال موضوع بحثنا بمعرفة اتجاهات المعلمين نحو نظام التقويم الممارس ومدى ملائمته لمقاربة التدريس بالكفاءات، ودوره في تحقيق أهداف وآمال العملية التربوية.

ثالثا- الدراسات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات:

1- دراسة باول أنشوب 2001م:

تعد هذه الدراسة تقويمية لما وصلت إليه مقاطعة الكيبك في كندا من أهداف جراء اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات، وذلك عن طريق مقارنة الباحث لنتائج المنظومة التربوية في التدريس بالأهداف ونتائجها في ظل المقاربة بالكفاءات.

وتوصل الباحث من خلال هذه المقارنة إلى وجود فروق بين البيداغوجيتين من حيث عدة جوانب كالأهداف، مردود المؤسسات التعليمية، مردود المعلمين والتلاميذ، وقد كانت الفروق لصالح بيداغوجية التدريس بالكفاءات وبهذا ثمن الباحث دور هذه المقاربة في تحسين مردود المنظومة التربوية، وأوصى بضرورة المواصلة في الاعتماد عليها ومتابعة مسارها بصورة مستمرة (الطيب مجيدي، 2010).

2- دراسة خليفة يوسف الطروانة 2005 م:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات، وذلك بمراحله الثلاثة (تحديد الأهداف، اختيار طرق التدريس المناسبة، القيام بعملية التقويم التربوي).

وبغرض جمع البيانات اعتمد الباحث على شبكة ملاحظة قام بإجرائها عدة مشرفين تربويين بالتعليم الثانوي (مفتشي التعليم الثانوي) بمحافظة الكراك بالمملكة العربية السعودية، حيث اعتمد الباحث تحليل تقارير المشرفين الذين قاموا بعملية الملاحظة لاستخلاص نتائج هذه الدراسة وتحليلها، وقد شملت عينة البحث حوالي 377 أستاذ تعليم ثانوي.

وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأثر عملية تخطيط المعلمين للعملية التعليمية بعامل الخبرة، حيث أن ذوي الخبرة العالية بأكثر من 18 سنة يتعاملون بسهولة ومرونة أثناء المواقف التعليمية مع العناصر الثلاثة (الأهداف، طرق التدريس، التقويم)، بينما وجد الباحث بأن ذوي الخبرة أقل من 18 سنة يتباين مستوى قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية، إذ أنه كلما نجد أستاذ بينهم يتقن التعامل مع العناصر الثلاثة التي ذكرناها سابقا.

- عدم تأثير عامل الجنس على قدرات المعلمين في التخطيط للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات، إذ ليست هناك فروق في تعامل الجنسين مع هذه الأخيرة (عملية التخطيط للعملية التعليمية).

- اختلاف قدرات وطرق تعامل الأساتذة المكونين على أساس التدريس بالكفاءات مع عملية التخطيط عن طرق تعامل غير المكونين، فالأساتذة المكونين لهم ما يكفيهم من الخبرات والمعارف والدراية بمنهجية التعليم بالكفاءات للتعامل مع الأهداف وطرق التدريس وأساليب التقويم بكل إتقان وكفاءة، ولا شك هنا أن عامل اتجاهات الأساتذة المكونين وغير المكونين يلعب دورا هاما في عملية تخطيطهم للعملية التعليمية، حيث أن الاتجاه الإيجابي للذين تلقوا التكوين يمكنهم من التعامل بسهولة مع هذه العملية، بينما نجد العكس لدى الذين لم يتلقوا التكوين

اللازم، وبذلك يستسلمون للعقبات التي تواجههم في هذه العملية، والناجمة عن ضعف تكوينهم أو انعدامه أصلا(تيعشادين محمد، 2009).

3- دراسة كرطوس ياسمينة 2008-2009م:

هدف الدراسة هو التعرف على كيفية التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية أجريت بولاية الجزائر في 06 مقاطعات للتعليم الابتدائي أوسط الجزائر وغرب الجزائر تمثلت إشكالية البحث في التساؤلات التالية :

- هل كون المعلم تكوينا يؤهله للتدريس بمقاربة الكفاءات ؟

- هل يطبق المعلم التقويم في المقاربة بالكفاءات؟

- هل المعلم متمكن من استخدام الوسائل التعليمية في وضعيات التعلم ؟

و كانت النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي :

- عدم تكوين المعلمين تكوينا يؤهلهم للتدريس بمقاربة الكفاءات لان نسبة 58 % ترى أنها غير قادرة على بناء مشكلة وهذا شيء مهم جدا في المقاربة بالكفاءات .

- عدم تطبيق المعلم للتقويم على اعتباره ليس أمرا حتميا وضروريا وقد عبرت نسبة 68 % وهي نسبة معتبرة .

- عدم تمكن المعلمين من استخدام الوسائل التعليمية في وضعيات التعلم مثل الحاسوب وأجهزة الفيديو، لعدم توفرها في المؤسسة .

وكذلك عدم استخدام المحيط إذ لا تعتمد المؤسسات التربوية على الزيارات الميدانية كوسيلة لاكتساب المعارف وهذا ما عبر عنه 94 % من المعلمين (كرطوس ياسمينة، 2009).

4- دراسة حرقاس وسيلة 2009-2010م:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، حيث تمثلت إشكالية الأطروحة فيما يلي: هل استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة التي حددت في المناهج؟

و تمثلت نتيجة الأطروحة في :

- أنه ينبغي بناء مناهج تعليمية بما يعطيها إمكانية وفعالية مقابلة تحديات العصر، ما تحلم به المنظومة التربوية الجزائرية (حرقاس وسيلة، 2010).

5- دراسة لمياء عبد الدايم 2011-2012م:

هدفت هذه الدراسة على التعرف على المقاربة بالكفاءات وما مدى نجاعتها للتقليل من الفشل المدرسي.

وتمثلت إشكاليتها : إلى مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات التقليل من الفشل المدرسي؟

فتوصلت الباحثة إلى النتيجة التالية:

أن المقاربة بالكفاءات لعبت دورا كبيرا في التقليل من الفشل المدرسي وأظهرت تطورا في العملية التعليمية التعلمية (لمياء عبد الدايم، 2012).

-التعقيب على الدراسات:

لقد تناولت الدراسات التي تطرقنا إليها بعض عناصر التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات، فقد أشارت الدراسة الأولى إلى دور هذه المقاربة في تحسين مردود المنظومة التربوية. أما الدراسة الثانية بينت أن الأساتذة ذوي الخبرة العالية لهم دراية كافية بمنهجية التعليم بالكفاءات للتعامل مع طرق التدريس وأساليب التقويم بكل كفاءة. ونفس الشيء بالنسبة للدراسة الثالثة التي أشارت إلى أهمية تكوين المعلمين وتأهيلهم للتدريس بالمقاربة بالكفاءات. في حين أشارت الدراسة الرابعة إلى معرفة مدى تحقيق مقاربة التدريس بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في

ظل الإصلاحات التربوية. وفي الأخير تناولت الدراسة موضوع المقاربة بالكفاءات ومدى نجاعتها للتقليل من الفشل المدرسي ودورها في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

ومن هنا تظهر أهمية هذه الدراسات بالنسبة لدراستنا، فهذا لا يحول دون استفادتنا لنتائجها لتفسير نتائج دراستنا الحالية.

تمهيد:

لقي موضوع الاتجاه درجة عالية من اهتمام الباحثين في الميدان النفسي والاجتماعي فلكل إنسان في هذا الوجود اتجاهات متعددة توجه سلوكه نحو مواقف أو قضايا معنية أو أشخاص أو أشياء أخرى، ويتوقف تمسك الأفراد باتجاهاتهم على مدى ما يعتقدون به، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف الاتجاهات من خلال مختلف اتجاهات النظر، وكذلك خصائصها ومكوناتها وأنواعها وما يرتبط بها من مفاهيم، ثم نشرح النظريات المفسرة لها وكيفية قياسها.

1- تحديد مفهوم الاتجاه:

إن اختلاف علماء النفس الاجتماعي في تعريفاتهم للاتجاهات تكشف عن اختلاف وجهات النظر العديدة إزاء موضوع الاتجاهات، ونعرض فيما يلي أهم هذه التعريفات عرفه "سانفورد" (Sinford) بأنه: « استعداد عقلي متعلم للسلوك بطريقة ثابتة، إزاء موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات » (عبد الرحمن العيساوي، 1973، ص. 18).

وكذلك عرفه "ليفين" (Lewin) بأنه: « ذو بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد السلوك التالي » (جابر عبد الحميد جابر؛ أحمد خيري، 1978، ص. 105).

كما عرفه " توماس فيري" (Thomas Ferry) بأنه:« موقف الفرد اتجاه إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية » (سعد عبد الرحمن، 1983،ص517).

وعرفه "ألبورت" (Allport) بأنه : «حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، بحيث تستطيع حالة التأهب من توجيه استجابات الفرد للمثيرات التي تتضمنها مواقف البيئة » (محمد مصطفى زيدان، 1986 ، ص. 169).

وعرفه " نشواتي" بأنه: « نزعة تؤهل الفرد للاستجابة إلى أنماط سلوكية وحدد نحو أشخاص، أفكار، أوضاع، أو أشياء معينة وتؤلف نظاما معقدا يتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة » (عبد المجيد نشواتي، 1991، ص. 47).

وعرفه "الحارثي" بأنه: « استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي خفي متعلم منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطرقة محبة أو غير محبة، فيما يتعلق بموضوع الاتجاه » (زايد بن عجير الحارثي، 1992، ص. 53).

كما عرفه " ثرستون" (Thurston) بأنه: « اهتمام الفرد وقلقه اتجاه أي موضوع محدد، يعبر عن اتجاهه نحو هذا الموضوع » (محمود عبد الحميد منسي وآخرون، 2002).

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الاتجاه استعداد دائم متكون من انفعالات ومدركات معرفية وعاطفية وسلوكية تتفاعل فيما بينها.

2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه:

هناك عدة مفاهيم مرتبطة بمفهوم الاتجاه، نوردها فيما يلي:

2-1- الاتجاه و الميل:

يعتبر الميل نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة التي تلبي وتستجيب لحاجاته كما أنه اتجاه ايجابي نحو نشاط معين (السامراتي؛ أمين علي، 2002).

وهناك فرق بين الميل والاتجاه فالميل هو ما نحب أو نفضل بينما الاتجاه يتعلق بما نعتقد، لأنه ليس كل ما نحبه نعتقد فيه والعكس صحيح أي أن الاتجاه يعبر عن عقيدة والميل يعبر عن شعور(عبد الفتاح دويدار، 2005، ص. 171).

تستخدم مقاييس الميول – عادة- قبل الانخراط في الهنة، فقد يكون للشخص الذكاء والقدرات التي تؤهله للنجاح في مهنة معينة، لكنه لا يميل إليها ولا يحبها، فاختبارات الميول تمد الباحثين بنوع معين من المعرفة، عن ميول الفرد التي لا توفرها اختبارات الذكاء، أما مقاييس الاتجاهات فتستخدم أثناء الخدمة أو بعدها (جلال، 1984، ص. 25).

2-2- الاتجاه والسلوك:

الاتجاه استعداد عقلي للاستجابة أو ميل عام نحو الاقتراب أو الاستبعاد عن موضوع ما، بينما السلوك هو أداة التعبير عن الاتجاه بالقول أو الفعل أو بأي وسيلة تدل على الرفض أو القبول.

وهو ما يؤكده "مورفي" من أن: « الاتجاه استعداد للاستجابة، وليس هو السلوك، وإنما هو شرط يسبق السلوك » (عبد الرحمن وقطامي، 1992، ص. 193).

2-2- الاتجاه والقيم:

القيم هي معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض (أبو جادو، 2007، ص. 478).

حيث تمثل القيم محددات اتجاهات الأفراد، فهي تجريدات أو تعميمات تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة.

فالقيم أعم واشمل من الاتجاه، وهي بهذه الصفة هي التي تقدم المضمون للاتجاهات فمنه القيمة تشمل على مجموع من الاتجاهات (زين العابدين درويش، 1999، ص. 92).

2-4- الاتجاه و المعتقد:

إن الاتجاهات والمعتقدات لها دور كبير في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من المواقف الاجتماعية، فالاتجاهات عبارة عن تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيها الفرد، أما المعتقدات فتعتبر التنظيم المستمر للمدركات والمعارف حول هذه النواحي (أمال يعقوب، 1989، ص. 175).

2-5- الاتجاه والسمة :

ميز "ستاجنر" (Stagner) بين السمة والاتجاه على أساس أن للاتجاه مرجعا نوعيا محددا خاصا به، بينما السمات لا مراجع لها، فهي توجيهات عامة للفرد.

أما "ألبورت" (Allport) فيفرق بين الاتجاه والسمة على أساس أن الاتجاه يرتبط بموضوع معين أو بفئة من الموضوعات، بينما السمات ليست كذلك، فعمومية السمة تكون دائما أكبر من عمومية الاتجاه (خليفة؛ شحاتة، دون سنة، ص. 31).

3- أنواع الاتجاهات:

تتعدد الاتجاهات من الناحية الوصفية، هذا ما يساعدنا على تصنيفها والتمييز بينها وتحديد أنواعها بناء على عدة أسس وهي:

3-1- على أساس الموضوع :

أ- اتجاه عام: ويكون معمما وموجها نحو موضوعات متعددة وهو أكثر ثباتا واستقرارا.

ب- اتجاه خاص: وهو الاتجاه الذي يكون محدد نحو موضوع نوعي واقل ثبات من الاتجاه العام مثل اتجاه شعب من الشعوب نحو طعام معين (عبد الفتاح دويدار، 2005).

3-2- على أساس الأفراد:

أ- اتجاه جماعي: وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

ب- اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يوجد لدى الفرد، ولا يوجد لدى باقي الأفراد كما هو الحال لدى الإفراد المبتكرين والفنانين وبعض المرضى النفسيين (حامد زهران، 2003، ص. 173).

3-3- على أساس الهدف:

أ- الاتجاه الموجب: هي الاتجاهات التي تنحو بالفرد نحو موضوع معين، فيبدي قبوله الايجابي نحو الموضوع مدافعا عنه، متأثرا به ينعكس ذلك من مناحي نشاطه اليومي وسلوكه العام كالاتجاه الايجابي نحو حب الوطن أو النظافة، حتى يصبح الفرد مدافعا على هذه القيم من خلال تجدرها في وجدانه وانضاعها في شكل سلوكيات.

ب- الاتجاه السلبي: هي الاتجاهات التي تنحو بالفرد نحو موضوع معين بالرفض المطلق له بحيث تتكون اتجاهات سلبية عند الأفراد تظهر في سلوكهم اتجاه الموضوع (إبراهيم هياق، 2011، ص. 166-167).

3-4- على أساس الوضوح:

أ- اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي يسلكه الفرد في مواقف حياته اليومية دون حرج أو تحفظ.

ب- اتجاه سري: وهو الذي يحرص الفرد على حفظه في قرارة نفسه ويميل في كثير من الأحيان إلى إنكار ويتستر على السلوك المعبر عنه (فؤاد السيد؛ سعد عبد الرحمن، 2006، ص. 259).

3-5- على أساس القوة:

أ- اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم و التصميم ويبقى قوي على مر الزمن نتيجة تمسك الفرد بقيمته.

ب- اتجاه ضعيف: ويكمن وراء السلوك المزاجي المتردد من السهل التخلي عنه وقبوله للتغيير والتحول حسب الظروف (نويبات قدور،2006، ص. 22).

4- مكونات الاتجاه :

إن للاتجاهات مكونات مختلفة تتحدد فيما بينها لتكوين الاستجابة النهائية التي يتخذها الفرد نحو موضوع معين وتتمثل فيما يلي:

4-1- المكون المعرفي:

يشير هذا المكون إلى مختلف العمليات والمعتقدات والأفكار التي يدرك بها الفرد تفهمه لموضوع الاتجاه ،كما يشير أيضا إلى ما لديه من حجج تقف وراء تقبله أو رفضه لموضوع هذا الاتجاه (بوجمية مصطفى، 2009، ص. 30).

وهناك من يرى أن المكونات المعرفية تتراكم عند الفرد أثناء احتكاكه بعناصر البيئة وتتمثل في :

أ- المدركات والمفاهيم: أي كل ما يدرك الفرد حسيا أو معنويا.

ب- المعتقدات: وهي مجموعة من المفاهيم المتبلورة الثابتة في المستوى النفسي للفرد.

ج- التوقعات: وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم (بوجمية مصطفى، 2009، ص. 30).

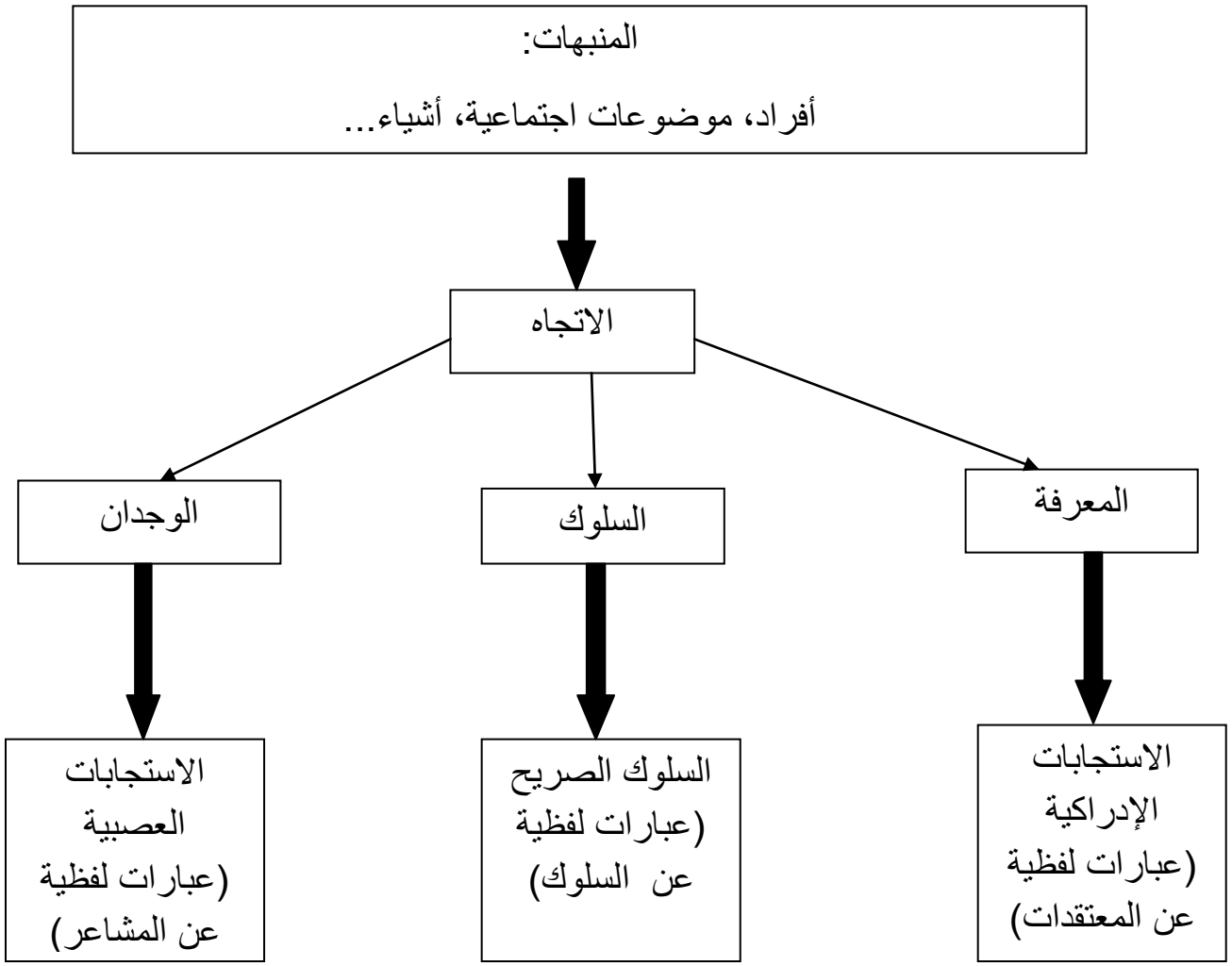
4-2- المكون الوحداني :

ويتجلى في مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه بالقبول أو الرفض، نتيجة لشحنة من الانفعالات نحو موضوع الاتجاه سواء بالرفض أو القبول أو الإقبال أو الحب أو الكره (السيد؛ سعد عبد الرحمان ، 1990، ص. 253).

ويعرف المكون الوجداني من مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع وإقباله عليه أو نفوره منه و حبه له أو كرهه، و يعني ذلك أن الفكرة أو المعرفة التي كونها الفرد عن موضوع ما ،يجب أن يرتبط به شعورنا، وأن هذا الشعور لن يتكون ما لم تتكون الفكرة أو لا وهو يعتبر المكون الثاني للاتجاه (السيد؛ عبد اللطيف ،2001، ص. 282).

4-3- المكون السلوكي :

يشير هذا المكون إلى الإجراءات التي ترتبط بسلوك الإنسان نحو موضوع الاتجاه وهو الترجمة الفعلية الملموسة لتفكير الإنسان ويتخذ هذا المكان شكل الخطة لسلوك الفرد نحو موضوع الاتجاه، في موقف اجتماعي معين، فأما أن يسلك سلوكا إيجابيا أو يسلك سلوكا سلبيا، ويؤكد المكون السلوكي أو الإداري على كيفية استجابة الفرد لموضوع الاتجاه (سناء محمد السيد، 1998، ص. 68).



الشكل رقم (1): يمثل النموذج ثلاثي البعاد لبناء الاتجاهات

(عبد اللطيف خليفة؛ عبد المنعم شحاتة، دون سنة، ص. 11).

5- خصائص الاتجاه:

تتميز الاتجاهات بعدة خصائص من أهمها :

- الاتجاهات مكتسبة، متعلمة وهي قابلة للتّعديل والتطوير.

- تتمتع الاتجاهات بخاصية الثبات والاستقرار النّسبي.

- تتعدّد الاتجاهات وتتنوع بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها.

- الاتجاهات قابلة للقياس والتّقوية (حسين صديق، 2012، ص. 307).

- الاتجاه يقع بين طرفين متقابلين (موجب وسالب) وتغلب عليه الذّاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي.

- يمثل الاتجاه الاتساق والاتفاق بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية ممّا يسمح بالتنبؤ باستجابات الفرد لبعض المثيرات.

- الاتجاهات قد تكون قوية عبر الزمن وتقاوم التغيير والتعديل إذا كانت ذات قيمة كبيرة في تكوين معتقدات الفرد وشخصيته (محمد عوض، 2003، ص. 10).

- الاتجاهات توضح وجود علاقات بين الفرد وموضوع الاتجاه.

- الاتجاهات لا تتكون من فراغ.

6- مراحل تكوين الاتجاهات:

تتمثل مراحل تكوين الاتجاهات فيمل يلي:

6-1- المرحلة المعرفية الإدراكية:

ويكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية، فهي يتعرّف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية، وهكذا يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية (بوساحة عبلة، 2006-2007، ص. 20).

6-2- المرحلة التقويمية:

يتطور تفاعل الفرد لينتقل في مرحلة الاستقبال والاكتساب إلى إسقاط الإطار المعرفي الذي تبلور سابقا وتعزز بالأحاسيس والمشاعر ذات الصلة فيستخدمه الفرد في تقييم الخبرات والموافق أثناء تفاعلاته المختلفة مع البيئة وتواصله مع الآخرين والمواقف أثناء تفاعلاته المختلفة مع البيئة وتواصله مع الآخرين، وبذلك يظهر الاتجاه على شكل ميل نحو الموضوعات (اتجاه ايجابي) أو تجنبا لها (اتجاه سلبي) (الزبيدي، 2003).

3-6- المرحلة التقريرية:

تتصف الاتجاهات في هذه المرحلة بالثبات والاستقرار، ومن هنا تتكون قرارات الفرد المتعلقة بنوعية علاقته بالمثيرات وعناصرها وتكون واضحة ومحددة إلى حدّ كبير، فإذا كان القرار موجبا، فمعناه كوّن اتجاها ايجابيا والعكس صحيح، ففي هذه المرحلة يكون اتجاه الفرد أخذ منحاه التطوري ليستقر على صورته النهائية سواء كان ايجابيا أو سلبيا، قبولا أو رفضا للمواضيع والمنظمات والأشخاص والمواقف (بني جابر، 2004).

7- وظائف الاتجاهات:

يمكن تحديد وظائف الاتجاه على النحو التالي:

7-1- وظيفة نفعية:

عندما يتبنى الفرد اتجاها معينا فهذا يعني أنّها تحقق له منفعة دون سواها من الاتجاهات، حيث تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على تجاوز أهداف معينة، تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص المهمين في بيئته، الأمر الذي يساعد على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولاؤه لها (عبد المجيد نشواتي، 1997، ص. 475).

7-2- وظيفة الدفاع عن الأنا:

إن الاتجاهات تزود الفرد بعدة ميكانزمات دفاعية تحميه، فالفرد يواجه الكثير من الضغوطات النفسية الداخلية حينما تتصارع قيم الفرد ومعتقداته مع سلوكه الفعلي. حيث أن هذا الصراع، سواء كان داخلي أم خارجي فهو جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، لذلك فان الإقلال من القلق الناشئ عنه يعتبر أمرا حيويا، وهذا ما تؤدي وظيفة الدفاع عن الذات، وبذلك فان الاتجاهات تعمل على تخفيف حدة القلق أو التوتر من خلال محاولة الفرد الدفاع عن ذاته وذلك باحتفاظه باتجاه معين (أحمد محمد عبد الخالق، 1993، ص. 199).

7-3- وظيفة معرفية:

تساعد الاتجاهات الشخص في تنظيم معرفته حول البيئة المحيطة به، والشخص ليسعى إلى معرفة كل الأشياء ولكنه لا يسعى لمعرفة وفهم ماهو بحاجة إلى معرفته وبما يتناسب مع إشباع حاجاته، كما تمد الاتجاهات الفرد بإطار لتحديد نوع من المعلومات التي يجب أن يحصل عليها، كما تلعب الاتجاهات دورا رئيسيا في تنظيم الأفكار والمعلومات وبالتالي إدراك الفرد للموضوعات المختلفة بحيث يستطيع اتخاذ موقف ايجابي أو سلبي أو محايد (محمد علي شهيب، 1990، ص. 129).

7-4- وظيفة التعبير عن القيم:

تتمثل هذه الوظيفة في رغبة الفرد في تحقيق ذاته، حيث يتبنى الشخص اتجاهات تحدد سلوكه وهويته ومكانته في المجتمع وفيها يجد نوعان من الإشباع للتعبير عن ذاته من خلال اتجاهاته التي تتناسب مع القيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه، ويسعى صراحة للتعبير عن التزاماته والتصريح بها، وكل ذلك بغية نيل اعتراف الآخرين به، فالاتجاهات من هذه الناحية تساعد الفرد على بلورة وتوضيح صورة العلاقة التي تربط بينه وبين مجتمعه، وتساعده كذلك في التعبير عن مسايرته لما يسود المجتمع من معايير وقيم ومعتقدات (المعايطة، 2000).

كما أشار بعض الباحثين إلى وظائف أخرى للاتجاهات منها :

- تشبع الاتجاهات حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، ومثال ذلك الحاجة أي التقدير الاجتماعي، فنجد الفرد يتقبل الجماعة التي ينتمي إليها.

- كما تعمل الاتجاهات على التخفيف من حدة التوتر النفسي الذي يعانيه الفرد.

- ينظم الاتجاه العمليات الدافعية والإدراكية والمعرفية عن بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

- تجعل الفرد يفكر ويناقش ويدرك موضوعات ومشكلات ومعتقدات مجتمعه.

- يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره (غسان زحيلي، 1993، ص. 41-42).

8- النظريات المفسرة للاتجاه:

تنوعت النظريات التي اهتمت بتفسير الاتجاهات، و من بينها نذكر ما يلي:

8-1- نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية على أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكون الأنا، وهذه الأخيرة تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو، من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ثم مرحلة البلوغ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته النفسية الناشئة عن الصراع القائم بين متطلبات الهو الغريزية والقيم الاجتماعية (الأنا الأعلى) (بني جابر، 2004).

بينما تتغير الاتجاهات حسب هذه النظرية من خلال القيام بدراسة ميكانيزمات الدفاع لدى الفرد والحلول التي تقدمها لخفض التوترات النفسية لديه، ويتم ذلك بالتركيز على الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد من توتراته، بعد إخضاع الفرد لعملية التحليل النفسي لتبصيره بأسس توافقاته النفسية المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول تساهم في خفض التوتر واتجاهات رفض تحول دون خفض التوتر (وحيد، 2001، ص. 51).

8-2- النظرية السلوكية:

الاتجاهات بالنسبة لهذه النظرية عبارة عن عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات، فالاتجاه استجابة أو استعداد مكتسب متعلم، ويمكن تكوينه، أو تعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

كما أكدت هذه النظرية في تغبير الاتجاهات، على أشكال المثيرات الخاصة بالاتصال الذي يعتبر من بين أهم العوامل التي تؤدي إلى ذلك، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص المرسل، المستمع ومحتوى موضوع الاتصال وتفترض أيضا أن السلوك الاجتماعي يفهم من خلال تحليل المثيرات والاستجابات وأنواع الثواب والعقاب المرتبطة باستجابات معينة (سيد محمد الطواب، 2007، ص. 211).

8-3- النظرية الوظيفية البنائية:

يرى كل من "كاتز" (katz) و"ستوتلاند" (Stotland) بأن الفرد يتبنى اتجاهاته نحو الموضوعات بهدف التكيف مع واقع الحياة لتفادي الأخطار المتوقعة والاستفادة من الأشياء النافعة والمقبولة، وذلك بغية الوصول إلى درجة مناسبة من التكيف الاجتماعي، خصوصا خلال مسايرة الفرد للمعايير الاجتماعية السائدة، ولذا فالاتجاهات يتبناها الفرد لتحقيق بعض الحاجات وتأدية وظائف معينة، فالفرد يتخذها وسيلة للحصول على شيء مرغوب أو تحاشي شيئا آخر غير مرغوب، فالاتجاهات حسب هذه النظرية تتكون اعتمادا على الوظيفة التوافقية للفرد مع المحيط الخارجي (حافظ سليمان، دون سنة).

وترى هذه النظرية أن الاتجاهات تتغير وتتعدل أو تقاوم التغير على أساسها الدافعي، فالشعور بالسرور والإحباط أساس دافعي للاتجاه إذ أن العوامل الاتصالية والموقفية الموجهة نحو تغير الاتجاه لها تأثيرات مختلفة تتوقف على الأساس الدافعي للاتجاه، فالفرد يسعى من خلال تعبيره عن ذاته إلى إشباع الحاجات والأغراض الوظيفية، فمنه لتغيير اتجاهات الفرد يجب البحث على نوع من الاتساق بين المواقف والمواضيع التي نفرضها عليه، وبين مفهومه عن ذاته وقيمته الشخصية (كمال، 2005).

8-4- نظرية الباعث:

حسب هذه النظرية يتحقق تكوين الاتجاهات عن طريق عملية تقدير أو موازنة بين كل من السلبيات والإيجابيات، أو بين صور التأييد والمعارضة للأشياء، أو أفراد أو مواضيع معينة، ثم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك.

وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون دائما نحو الكسب، وبالتالي تبني الاتجاهات التي تحقق الإشباع والرفض (زين العابدين درويش، 2005، ص. 102).

9- طرق تغيير الاتجاهات:

يقصد به أن يستجيب الفرد استجابات تختلف من تأييدها أو معارضتها لموضوع ما عن استجاباته في الماضي، وبعبارة أخرى يعني تعديل أو تغيير الاتجاه التخلص من اتجاه قديم وتنمية اتجاه في الوقت ذاته.

فحقيقة أن الاتجاهات تسعى إلى المحافظة على ذاتها، ذلك أن الاتجاهات متى تكونت صعب التغيير فيها نسبيا، لأنها تكون مرتبطة بالإطار العام لشخصية الفرد، وبحاجته ومفهومه عن ذاته ولكن على الرغم من ذلك فهي قابلة للتغيير والتعديل حيث أنها مكتسبة ومتعلمة (محمد لبيب النجيجي وآخرون، دون سنة، ص 5).

وقد ذكر أحد علماء النفس أن عملية تغيير الاتجاهات أشبه بعملية تغيير الدم في مجال الطب البشري (أحمد علي حبيب، 2006، ص. 106).

ومن هنا سنتطرق إلى الطرق المختلفة في تغيير أو تعديل الاتجاهات والمتمثلة فيما يلي:

أ- تغيير الفرد للجماعة المرجعية:

إن للجماعة أثر في تحديد اتجاهات الفرد وتكوينها، ومن الطبيعي أن تتغير اتجاهاته بتغيير انتمائه من جماعة إلى أخرى (صالح محمد أبو جادو، 1998، ص. 227).

ب- تأثير وسائل الإعلام:

تلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في عملية تغيير الاتجاهات للأفراد، حيث تقوم بتقديم المعلومات، الأخبار، الحقائق، الآراء، حول موضوع الاتجاهات، هذا ما يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه نحو الجانب الايجابي أو السلبي (أحمد عبد اللطيف، 2001، ص. 50).

ج- تأثير رأي الأغلبية أو الخبراء:

يمكن تعديل اتجاهات الفرد باستخدام الإقناع، عن طريق رأي الأغلبية والخبراء، أو الأفراد الذين هم شخصيات مشهورة لديها تأثير في أراء الفرد (كامل عويضة، 1996، ص. 124).

د- التغيير التكنولوجي:

يؤثر التغيير التكنولوجي في تغيير اتجاهات الأفراد والدليل على ذلك تبعية دول العالم الثالث للبلدان المتقدمة المستحوذة على التطور التكنولوجي (صالح محمد علي أبو جادو، 2007، ص. 201).

10- قياس الاتجاهات:

تعتبر عملية قياس الاتجاهات من أهم العمليات التي تعمل على توضيح مدى تقبل الأفراد لموضوع ما أو رفضهم له، ومن أشهر طرق قياس الاتجاه نذكر:

10-1- مقياس ليكرت 1932:

يقوم الباحث في هذه الطريقة بإعداد عدد من العبارة التي تتصل باتجاه المراد قياسه ثم يضع أمام كل عبارة عددا من دراجات الموافقة والمعارضة مثل: موافق جدا، موافق، محايد، معارض، معارض جدا. ثم يطلب من الشخص المستجوب أو يضع علامة (X) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيه بالنسبة لكل عبارة من العبارة التي يتضمنها المقياس وبذلك يندرج اتجاه الفرد من النفي القاطع إلى النفي المعتدل إلى حياد تام إلى ثبات معتدل وإلى ثبات قاطع عموما، فهناك خطوات ضرورية يجب على الباحث إتباعها في إعداد هذا النوع من المقاييس ونوجزها كالأتي:

- يجمع الباحث عددا كبيرا من العبارات التي تتعلق باتجاه المطلوب قياسه.

- توزيع عدد من العبارات الايجابية والسلبية، فالعلامة في كليهما متعاكسة.

- توزيع العبارة على عينة من الأفراد الذين سيعطي لها الاستفتاء ويطلب من هؤلاء أن يضعوا علامة (x) أمام العبارة التي توضح درجة موافقتهم وعدد موافقتهم عليها، ثم تحسب درجة كل فرد عن طريق جمع درجات استجاباته على تلك العبارات التي يكون معامل الارتباط بين الدرجات عليها والدرجة الكلية معامل ارتباط منخفض (غسان يوسف قطيط ، 2009، ص. 246-247).

10-2- طريقة التمايز اللفظي:

أشار "أسكود سوس" و" طامينياوم " 1957 لقياس معنى أو دلالة المفاهيم والفرضية التي تكمن وراء هذه القضية، هي أن الموضوع معين بالنسبة للفرد لا يشمل فقط هذا المعنى الذي يدل عليه بطريقة واضحة والتي يستطيع الفرد التعبير عنه، ولكن المعاني الدقيقة الأخرى المتضمنة في المفهوم والتي يوحدها المفهوم أو التي ليست سهلة للشرح. ولقياس هذه المعاني الضمنية المصممة لموضوع معين نستعمل طريقة غير مباشرة تكمن في التقديرات الكمية التي يعطيها الفرد للموضوع عن عدد الصفحات الثنائية القطبية أو معنى مدلول الموضوع بالنسبة للفرد هو عبارة عن ملمح لتقديراته عن مختلف سلالم الصفات (مقدم عبد الحميد، 1993، ص. 249).

10-3- طريقة التصنيف:

تعتمد هذه الطريقة في أساسها على فكرة البناء السوسيومتري للجماعة حتى يتمكن أن يندرج تفضيله أو رفضه للآخرين من أعضاء المجموعة، ونستخدم هذه الطريقة في قياس اتجاه الفرد نحو الآخرين، أو اتجاه الفرد نحو مواضيع محددة (محي الدين مختار، 1982، ص. 201).

10-4- طريقة ثرستون :

تقيس هذه الطريقة الاتجاه النفسي نحو موضوعات اجتماعية وبعد جمع الفقرات، تعطى إلى مئة شخص من الحكام لتقسيم هذه الفقرات في 11 مجموعة تمثل المجموعة الأولى أقوى اتجاه ايجابي بينما المجموعة 11 أقوى اتجاه سلبي في الفقرات (صلاح حسن الداهري وآخرون، 1999، ص. 123).

خلاصة الفصل:

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى أن موضوع الاتجاهات عرف اهتمام بالغا من قبل المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع، وهذه الأهمية التي تكمن في اعتبار أن الاتجاهات مؤشر حقيقي لتوافق الفرد مع بيئة ومحيطه الاجتماعي فتقارب اتجاهه من تقارب وتماسك المجتمع، وتباعد اتجاهه من تباعد المجتمع فما الاتجاه إلا نتاج تفاعل الفرد مع الجماعات وتأثره بالثقافة والعادات والتقاليد.

تمهيد:

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغير في سلوك المتعلم، سواء كان ذلك السلوك معرفيا وحركيا. ولهذه العملية أهداف عامة ومحددة، ولها أهدافها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها، وهذه الجوانب تشكل بمجموعها مداخلات عمليتي التعليم والتعلم، أما المخرجات فترتكز على ما يسمى نتائج التعلم أو الأهداف المتحققة منه، وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمة لدى المتعلمين يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم وتعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم، وفي هذا الفصل سنتناول هذا الموضوع وسنتطرق إلى تحديد مفهوم التقويم، تطوره عبر التاريخ والفرق بينه وبين القياس والتقييم، أنواعه وأهدافه وأهميته، مبادئه ووسائله، ونختم الفصل بخلاصة عامة له.

1- تحديد مفهوم التقويم التربوي:

تعددت التعاريف حول مفهوم التقويم باختلاف وجهات نظر الباحثين.

إذ عرّف على أنّه: « عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو سلوك» (قاسم عاشور؛ فؤاد الحوامة، 2009، ص. 408).

كما عرف على أنّه: « عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ قرارات بشان ذلك لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثراءها» (عبد الله الصمادي؛ ماهر الداربيع، 2004، ص. 34).

ويمكن تعريفه على أنه: « عمليّة منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة علمية التعليم، من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشان البرامج، بهدف معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة» (المحاسنة؛ مهيدات، 2009، ص. 22).

كما يعرف التقويم على أنه: « عملية إصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية، ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف» (رافد عمر الحريري، 2007، ص. 12).

ويعرفه أيضا "عبد الهادي" أنه: « عبارة عن عملية منظمة، الهدف منها جمع المعلومات وتحليلها لتحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها» (نيل عبد الهادي، 2001، ص. 68).

ويعرفه "ستافلبيم" (Stufflebeam) بأنه: « العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات» (stuffelebeam d،1980 ،p. 48).

كما يعرفه "دومينيز" (Dominice) أنّه: «عملية اتخاذ القرارات فيما يخص البرامج والإصلاحات» (domonice.p ,1979 ،p. 55).

2- التطور التاريخي لعملية التقويم التربوي:

مرت عملية التقويم التربوي بمراحل نذكرها فيما يلي:

أ- فترة الإصلاح من سنة 1800 إلى سنة 1900:

تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى "كاتل" katel الذي استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام 1980 وفي مجال التربية كان ريس أول من وضع اختبار للتهجي عام 1897.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت حملة الاختبارات عام 1845 في المدارس الابتدائية والثانوية في تلك السنة.

وفي نفس الوقت ظهر فن التحصيل الإحصائي الذي كان مستخدما في انجلترا في منتصف القرن 19 وكان جولتن بعمل على تطوير أدوات إحصائية، وهو أول من حاول أن يقيس خصائص الذكاء وأول من اعترف بأهمية المفهوم الإحصائي للثبات عام 1883 كما تميزت هذه

المرحلة بظهور فكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس (بن سي مسعود لبنى،2008، ص. 108).

ب- فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900م إلى 1930:

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي، حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية، وبطاريات الاختبارات المقننة، وكان "روبرت تورندايك" واحد من أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة، فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة (عبد الحليم منسي، 2000).

ج- الفترة من سنة 1930 إلى سنة 1945:

واكبت هذه الفترة أعمال "رالف تايلر" الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تايلر في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها. وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما سيبقى بالمقاييس المرجعة إلى المحك، وقد ساعدت أعمال تايلر المختصّين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية الّذي مختلفة ومخرجاتها التربوية (أحمد صالح وآخرون، 2003، ص. 9).

د- فترة الاستقرار من 1945 إلى سنة 1948:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج "تايلر" في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما ادخلي مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن منهاج كليات إعداد معلم بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم العلمية والتربوية الجديدة

وفي أبعاد المناهج المدرسية حتى أصبح استخدام التقويم التربوي واحد من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

ه- فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948 إلى 1972:

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي، وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، وقد ذكر "بيرك" berk (1981) انه في خلال هذه الفترة قد تم بناء عدد من البرامج التقويمية المهمة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استقرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمة المختلفة، وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تفوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة وقد استخدم المشتغلون بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي.

وقد تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج التقويم مدى تحقيق الأهداف المنشودة (عبد الحليم مسني، 2000، ص. 18).

و- الفترة من السنة 1973م حتى الآن:

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدّقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي إداري منهم أن التقويم التربوي الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانب الكمي والكيفي.

وقد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن 20، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغيير التربوي المنشود.

وقد أصبح التقويم التربوي في وقت الراهن واحد من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود

في المجالات التربوية المختلفة. وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة (منسي، 2000، ص. 20).

3- أنواع التقويم:

يتخذ التقويم التربوي أنماطا عديدة تتسق مع المراحل التي تمر بها عملية التقويم وتتناغم مع أهداف التقويم التربوي، وهذه الأنماط هي:

3-1- التقويم الشخصي (المبدئي):

يهدف هذا النمط من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعليم وبعد استخراج نتائج التقويم، يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة، ولا يقتصر التقويم الشخصي على بداية التعلم فحسب، بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية، فالانتباه إلى إن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية بصرية أو ذهنية، تعرقل قدرتهم على التعلم، أو تحد من قدرتهم، إنما هو نوع من أنواع التقويم التشخيصي، كما إن تحديد العوامل الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم. والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعداد التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمة انثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها (الحريري، 2007، ص. 22).

3-2 - التقويم التكويني (البنائي):

هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية، ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر.

ويركز التقويم التكويني على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما أخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإن فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني وجب إعادة وصفات من شأنها تصحيح الأخطاء التعليمية الفردية.

3-3- التقويم الختامي (التجميعي):

أما التقويم الختامي فيهتم بدرجة اكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه.

إذ يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له، وذلك لأغراض احتسابي (المسؤولية) ووضح سياسة المؤسسة المدرسية، ويأتي هذا النوع من التقويم في ختام ونهاية الدراسية، فيهدف إلى إعطاء تقديرات تبين مدى كفاءة المتعلمين كما يمكن تسميته بالتقويم النهائي (الحريري، 2007، ص. 22-23).

4- أهداف التقويم التربوي:

هناك أهداف كثيرة يرجى تحقيقها منة خلال عملية التقويم ونذكر منها:

- العمل على تحسين وتعديل وتحديث المنهاج والمقررات الدراسية وطرق التدريس، مما يساعد على تحقيق الأهداف.
- تقدير نمو الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، أي في جوانب التحصيل المعرفي وفي الميول وأساليب التفكير.
- الكشف على جوانب القيم التي يلزم دعمها، وجوانب الضعف التي يجب تداركها مستقبلا (محمد الحاج خليل، 2006، ص. 45).
- وضع درجات للتلاميذ ثم تقييم هذه الدرجات أي الحكم على مدى كفايتها لترفع أو ترسيب الطلبة بموجبها.
- معرفة قدرة التلميذ على التعلم وذلك عن طريق اختبارات الذكاء والقدرات والقابليات.
- اختبار التلاميذ وتوزيعهم على مختلف أنواع الدراسات والمعاهد المناسبة.
- تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعده في إرشاد التلاميذ مهنيا وتربويا.
- تقييم المدرسة ككلّ لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.
- جعل المعلم والمتعلم قادرا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وأعماله وما حققه من نتائج سواء كانت سلبية أو ايجابية (ملحم، 2009).

5- أهمية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية وتحسينها، ويمكن إيجاز أهميته فيما يلي:

أ- بالنسبة للمعلم:

للتقويم أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم حيث:

- يساعد على معرفة مستويات المتعلمين النفسية والعقلية، مما يمكن من مساعدتهم وتوجيههم.
- يسمح بمعرفة مدى استعداد المتعلمين لتعلم الخبرات التعليمة الجديدة.
- تحديد نقطة البدء في البرنامج التعليمي.
- اتخاذ القرار بنقل المتعلمين إلى مرحلة أخرى أو بقائهم في نفس المرحلة، وإرسال تقارير للأهل عن تقدم المتعلم.
- يساعد التقويم المدرسي في التعرف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف تدريسه ليتسنى له في ضوء ذلك لتطوير عمله (الكبيسي، 2007).

ب- بالنسبة للطالب:

الطالب أصبح محور العملية التعليمة والعنصر الأساسي فيها، بحيث يشارك فيها بفعاليته، والتقويم يشكل قوة محركة لنشاط الطلبة من خلال مسايرة التقدم والتحسين في الأداء التحصيلي، تحسين طرق المذاكرة، زيادة الدافعية للتحصيل من خلال عملية التعزيز المستمر والتغذية الراجعة المستمرة ورفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك مستوى الطموح لديهم (محمد سليمان، 2010).

ج- بالنسبة للمدرسة:

- يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها ومدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.
- يساعد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول الدراسة أو مجموعات نشاط.
- يساعد في مقارنة انجاز المدرسة بإنجاز وأداء المدارس الأخرى .
- يوفر معلومات على مدى تأثير المدرية في البيئة المحلية والمجتمع ومدى ارتباط أهداف المدرسة ومنهجها بسوق العمل (الهاشمي، 2005).

6- خصائص التقويم التربوي:

إنّ عملية التقويم تشكل عنصرا أساسيا حيثما وردت الحاجة لاتخاذ قرار، وبقدر ما تكون دقيقة فإنّها تنصف بالخصائص التالية:

6 -1 - الاستمرارية:

وهذا يعني أنّ عملية تقويم التعلم أم المتعلم لا تنتهي عند حد معين وأن التقويم في نهاية مرحلة محددة (حصّة، وحدة، صف...) هو بمثابة تقويم لبداية مرحلة جديدة و يجيب على سؤال أساسي حول جاهزية المتعلم للانتقال إلى المرحلة الجديدة.

والحقيقة أن المعلم يعمل على توجيه مجموعة كبيرة من الأسئلة خلال الحصة الواحدة هدفها الكشف عن طبيعة التعلم ومدى تحقق الأهداف تدريجيا وذلك حتى لا ينتقل إلى هدف قبل أتأكد من تحقق الهدف السابق. فإذا اكتشف أنّ الطلبة لا يتفاعلون بشكل مقبول مع سؤال أو مهارة ما، عمل على إعادة الشرح وتقديم الأمثلة الإضافية ليزيد نسبة الطلبة الذين يتحقق عندهم الهدف وهذا هو تجسيد لاستمرارية عملية التقويم.

6- 2 - التعاونية:

ذلك أنّ عملية التقويم تعتمد في انجازها على تعاون جميع أطراف العملية التعليمية وهم، الطالب والأهل والمعلم. فالتعلم يتضمن مجموعة كبيرة من النّشاطات التي قد تظهر في وقت الحصة المدرسة، ومن هنا تبرز أهمية تعاون الجميع في جمع المعلومات اللاّزمة لتقييم الطالب ومن ثمّ تقويمه.

6- 3 - الشمولية:

وتتطلب شمولية التقويم استخدام كافة الوسائل الملائمة لجمع معلومات حول موضوع التقويم (اختبارات تحريرية وشفوية، ملاحظات، مقابلات...) وقد يتضمن معنى الشمولية أيضا تقويم مختلف المواقع التي يمكن أن تساعد على التعليم (بيئة المنزل، البيئة المدرسية، كغرفة الصف والمقاعد، المكتبة وتوفر الأجهزة وصلاحيتها...(الصمادي؛ الدرابيع، 2004).

6- 4 - التقويم ليس هدفا بحد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج الدراسي:

والنتائج التي يمكن أن يفسر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتحسين المنهج التربوي وتطويره لتخدم الغرض الذي وجد من أجله وذلك بتغيير الكتب المقررة أو حذف بعض موضوعات أو إضافة موضوعات جديدة ...الخ (سامي محمد ملحم، 2005).

7- خطوات التقويم التربوي:

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها البعض، ويمكن تلخيص خطوات التقويم التربوي بما يلي:

7- 1 - تحديد الأهداف :

وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدّقة والشمول والتوازن، والوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

7 - 2 - تحديد المجلات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلّها:

فهناك العديد من المجلات التربوية التي يمكن تقويمها والعمل على تحسين مستويات الأداء فيها، فهناك المنهج بمكوناته، المعلم وقضاياه، التلميذ ونواحي نموه المتعددة والمدرسة وغير ذلك من المجلات، ولا بد أن تحدد المجال أو المجالات التي تريد أن تتناولها بالتقويم في كلّ الأهداف المنشودة (سامي محمد ملحم، 2005).

7- 3 - تنفيذ التقويم:

ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم وتقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوص والاختبارات مثلا، أو الاتصال بالأفراد والجهات المتخصصة ورصد آرائهم ومتابعتها للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات التي يرغب في تقويمها.

7- 4 - تحليل البيانات و استخلاص النّتائج:

في هذه الخطوة يتم تحليل البيانات تحليلا علميا دقيقا وتفسيرها تفسيرا واضحا ومبسطا واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرارات.

7 - 5 - التعديل وفق نتائج التقويم:

إن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد إصدار الأحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم وإنما يستمر التقويم إلى تقديم المقترحات المناسبة للحصول على الهدف المنشود من التقويم وهو علاج المشكلات إن وجدت وإثراء مواطن القوة (علي مهيدات كاظم،2001).

7 - 6 - تجريب الحلول و المقترحات:

إن الحلول والمقترحات المقدمة لا تعدوا أن تكون افتراضات نقيم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها من جهة أخرى.

وبكل ذلك يؤدي التقويم رسالته في تحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستواه وحل مشكلاتها وضبطها والتّحكم فيها وفق الأهداف التي يرجى منها تحقيقها (علي مهيدات كاظم،2001).

8- وظائف التقويم التربوي:

تتمثل وظائف التقويم التربوي حسب ما تذكره " مريم العطار " فيما يلي:

8- 1 تحديد موقع التلميذ:

يلعب التقويم دورا بارزا في تحديد موقع التلميذ التحصيلي من الدرس أو المادة، فعندما نقوم التلميذ فإننا لا نهدف إلى إثبات نجاحه أو إخفاقه في مادة معينة، بل نهدف إلى أبعد من ذلك وهو أن نحدد أولا مستواه في المادة ودرجة تحصله فيها، فكما نعرف أن التقويم يقيس تحليل التلميذ من خلال معرفة مدى تحقيق مجموعة من الأهداف يكون هدفنا عندما يقوم التلميذ في المادة معرفة تقدم التلميذ في المادة ومدى تحقيق أهدافه، فمثلا عندما نعرف أن التلميذ لم يجب

عن الأسئلة المتعلقة بالتطبيق أو التحليل أو التقويم لكنه استطاع الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالمعرفة والفهم، نستنتج إن مستواه توقف عند هذين الهدفين فقط.

ثانيا: يساعدنا القويم على معرفة موقع التلميذ من بقية زملائه، فباستخدام المعايير الجماعية نتمكن من ذلك، و في هذه إشارة إلى أن يتخذها المعلم أو نتخذها إدارة المدرسة فيما يتعلق بموقع التلميذ من المادة أو موقعه من بقية زملائه (بن سي مسعود لبنى، 2008).

8- 2 - وظائف وقائية:

يلعب التقويم دورا وقائيا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة، فمن خلال التقويم قد يكتشف المعلم لبعض نقاط الضعف في المادة، في بداية العام الدراسي فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكررة متكرّرة من الرسوب (بن سي مسعود لبنى، 2008).

8- 3 - الوظائف التشخيصية:

التقويم يمكن أن يكون أداة تشخيص للمعلم لأسباب نجاح أو رسوب تلميذ من خلال أساليب التقويم المختلفة، فيتعرف المعلم على بعض نقاط القوة والضعف عند كلّ تلميذ، فإذا تكرر خطأ التلميذ في الأسئلة المتشابهة فقد يستنتج أنّ هناك مشكلة في معرفة التلميذ لهذا الجزء وأكثر من ذلك إذا اكتشف المعلم أنّ معظم التلاميذ أخطئوا في السؤال معين، قد يدفعه ذلك إلى إعادة النّظر في هذا السؤال أو في طريقة تصحيحه أو أسلوب تدريسه للمادة.

تتلخص إذا الوظيفة التشخيصية للتقويم في أنّها محاولة للتعرف على نقاط القوة والضعف عند التلاميذ وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك مشكلات خاصة بطرق التدريس أو الكتاب المستخدم.

8- 4 - وظيفة علاجية:

إنّ المرور في عملية التقويم يعد علاجا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف لتعزيز سلوكهم، فإذا لم يكن لتلميذ معين ميلا لمادة معينة، فقد تساهم علاماته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه اتجاه تلك المادة، وكذلك إذا شعر التلميذ أنّ موقفه من المادة

واحتمالات النّجاح فيها ضعيفة، فيمكن للمعلم أن ينظم أساليب التقويم بحيث تسمح بتحقيق مواقف النجاح في بداية التقويم حتى يستعيد التلميذ ثقته في نفسه ويغير من فكرته عن نفسه وعن المادة، ويمكن التقويم سبيلا لتحقيق الدافعية الدّاخلية.

ولكي تتمكن عملية التقويم أن تكون علاجية يجب أن تنظم يشعر من خلالها التلميذ بأنها منصفة وتتحدى قدراته (مريم العطار، 2005).

9- مجالات التقويم التربوي:

9- 1 - تقويم التعليم:

ويتضمن قياس وبحث وتقدير نتائج تعلم التلميذ ومستواه وأدائه.

9- 2 - تقويم التعليم:

ويتضمن قياس وتقدير نوعية وكفائتة ونجاحه في ضوء مستويات التعلم غاياته ومعاييره (مجيدي عزيز، 2005).

9 - 3 - تقويم الأهداف:

يمثل تقويم الأهداف جانبا رئيسيا من جوانب التقويم التربوي ويتم الهدف على عدة مستويات منها علاقة الهدف بالطالب وطبيعة المادة وإمكانية تحقق الهدف.

9- 4 - تقويم المنهج:

ويحتوي تقويم المنهج على ما يلي:

- مدى ارتباط تسلسل المنهج ومستويات نمو الطالب.

- مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح.

- مدى مراعاة المحتوى المقترح للظروف الفردية بين الطلاب.

- مدى شمولية الخبرات التعليمية لجوانب السلوك. (مجيدي عزيز، 2005).

9- 5 - تقويم المعلم :

يمثل المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن يتبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال طلابه، فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو للطلاب انقلب أداة تربوية هامة في يد معلم قدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم قدير، غير كفء إلى خيرات مفككة لا قيمة لها، لذا فإنّ تقويم المعلم أمر ضروري لنجاح أهداف العمل التربوي عامة (مروان أبو حويج وآخرون، 2003).

9- 6 - تقويم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر شيوعا:

يشتمل هذا النوع على قياس مدى كفاءة البرامج المتعددة الجوانب أو تقويم النظم التعليمية وتقويم المؤسسات التعليمية مثل الجامعات والمدارس على مستوى التقويم (محمود عبد الحليم منسي و آخرون، 2003).

10- أساليب ووسائل التقويم التربوي:

يتخذ التقويم التربوي وسائل متعددة لتقويم التلميذ إذ هو لا يقتصر على تقويم تحصيلي فقط، بل يقوم بتقويم كافة جوانب الشخصية مستخدما لكل جانب طرف ووسائل خاصة والمتمثلة فيما يلي:

10- 1 - الاختبارات:

بالرغم من قدم الاختبارات إلا أنها مازالت تستخدم إلى يومنا هذا في مدارسنا و نجدها تختلف باعتبارها طرق للتقويم وامتياز فهناك الاختبارات النفسية كاختبارات الذكاء واختبارات التحصيل وغيرها حيث تعتبر أهم وسيلة مستخدمة في التقويم (أحمد محمد الطيب، 1999).

حيث تعطينا فكرة عن قدرة وإمكانية الطلبة ومستوى نشاطهم و من خلال ذلك نضع الخطط الحامية للطلبة الضعفاء، ومن خلال نتائج الاختبارات نستطيع أن تعد في مستوى الأساليب وتقنيات التدريس. ويمكننا القول بأن الاختبارات تعتبر الأساس الثاني في قياس التحصيل وهي أنواع:

10-1-1- أنواع الاختبارات:

يوجد في العالم أكثر من 30 ألف اختبار نفسي، هي عديدة و لا يمكن الإطلاع عليها كلها، لهذا قام الباحثون بتصنيفها، أهمها هي:

أ- اختبار الذكاء:

تقيس القدرة العقلية العامة التي تنعكس في سرعة الفهم، القدرة على التركيز، مثال اختبارات بنية ستانفورد للذكاء، واختبار كسلر للذكاء.

ب- اختبارات التحصيل:

وهي تقيس مدى تحصيل الفرد في موضوع أو مهارة معينة نتيجة لتعلم مهنة معينة، مثال: اختبار القدرة الحساسية الموسيقية...إلخ (سامي محمد ملحم، 2009).

ج- اختبارات الميول:

وهي تقيس اهتمامات الأفراد نحو أنشطة أو مهن معينة، مثال اختبار ترويج، اختبار التفضيل لكورد....إلخ.

د- اختبارات الاتجاهات والقيم:

تقيس طبيعة وأبعاد الاتجاهات والمعتقدات التي يتمسك بها الفرد إزاء مختلف قضايا المجتمع. مثال مقياس ثرستون، مقياس ليكورتن، مقياس أسكود.

ه- اختبارات الشخصية:

تقيس الشخصية، سماتها والجانب الانفعالي فيها، مقال اختيار الموضوع، سماتها والجانب الانفعالي فيها، مثال اختبار تفهم الموضوع، اختبار الرورشاخ...الخ (ملحم، 2009).

10 - 2 - الملاحظة:

تعتبر أقدم وأكثر وسائل التقويم وجمع المعلومات شيوعا هي مجالات الإرشاد النفسي، وذلك كوسيلة للحصول علي المعلومات عن سلوك الفرد.

وهذا الأسلوب من الأساليب التي يجب استخدامها مع الطلاب، ويتطلب هذا من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بواجباتهم وتسجيل تلك الملاحظات بصورة مختصرة أمام اسم كل تلميذ، وبذلك نتجمع لدى المعلم صورة جيدة عن سلوك طلابه من حيث كتابتهم ، قراءتهم...الخ (مروان أبو حويج وآخرون، 2002).

10- 3 - المقابلة :

هي أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادره البشرية حيث تتكون من مجموعة من الأسئلة، أو البنود التي يقوم المعلم بإعدادها وطرحها على طلابه ثم يقوم بعد ذلك بتسجيل البيانات التي ستمكنه من الفهم الشامل للمشكلة التي يعاني منها الطالب.

10- 4 - دراسة حالة:

يعتبر هذا الأسلوب احد الأساليب الهامة في التقويم، إذ قيم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدل كافة أساليب التقويم الأخرى على تخلفهم عن زملائهم، ويتم جمع البيانات اللازمة عن مثل هذه الحالات عن طريق وضع الأسرة، مستوى دخلها، ثقافة الوالدين...الخ.

10- 5 - الاستبيان:

مصطلح الاستبيان كلمة انجليزية و لها في اللغة العربية ترجمات متعددة الاستفتاء والاستقصاء وهي وسيلة لجمع المعلومات معينة عن شخص أو أشخاص معينين، وهو عبارة عن مجموعة من الأشخاص بهدف ما للوصول إلى حقائق أو معلومات عنهم والاستفادة بها في مجالات البحث العلمي (عبد الحميد منسي، 2002).

10- 6 - بطاقة رسمية:

تفيد كثيرا في دراسة حالة المتعلم نظرا لمل تحتويه من بيانات عنه وظروفه البيئية وحالته الصحية وانفعالاته وتقدمه الدراسي (شعلة؛ جابر، 2000).

نستنتج أنه من أجل القيام بعملية التقويم علينا الاستعانة بمجموعة من الوسائل التي تساعدنا على ذلك، وهي تختلف من موقف تقويمي إلى آخر، من عرض للآخر، ولكي نصدر حكما على شخص أو شيء لابد لنا من اتخاذ الوسيلة المناسبة لكي نتمكن من تحقيق الهدف الذي نسعى لتحقيقه وتقويمه.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تعرضنا إليه في هذا الفصل يمكننا القول بأن التقويم عملية ملازمة لأي نشاط تربوي، فهو ذات أهمية أساسية من حيث المهمات التي يقوم بها المعلم لأنها تساعده على القيام بتقويم أسلوبه، ومن جهة أخرى تقويم المستوى الدراسي لتلاميذه، وذلك بالتعرف على الجوانب القوة والضعف والعمل على التغلب عليها والعمل على إثارة دافعية التلميذ للمتعلم والرفع من تحصيله الدراسي، فهو ركيزة هامة ولا يمكن الاستغناء عنه لإنجاح العملية التعليمية بكل عناصرها.

تمهيد:

لقد أصبحت مهمة المنظومة التربوية في جميع دول العالم تهتم أكثر بمكتسبات التكوين والتي تجعل المكوّن قادرا على مواجهة مختلف مواقف الحياة العامة والوظيفية، وتتماشى مع متطلبات الشغل. لذلك فكّر المهتمون بأنظمة الشغل والتكوين بتنمية الكفاءات المهنية في معاهد التكوين المهني، مما أدى إلى ارتباط مفهوم الكفاءة في البداية بمفهوم الكفاءة المهنية في ميدان الشغل، ولقد انتقل هذا المفهوم إلى ميدان التربية والتعليم فكان محورا أساسيا لها.

إن التدريس بالمقاربة بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة انطلاقا من تسخير مجموعة من المعارف والمهارات لمواجهة مختلف الوضعيات الإشكالية. وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل حيث سنحاول التعرف على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات نشأتها ومبادئها وخلفيتها النظرية، وكذا أهدافها والتقويم وفق هذه البيداغوجية ونختمه بالانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة.

1- مفهوم الكفاءة:

تعرف الكفاءة بأنها: « لفظ يدل على القدرة على تنفيذ أو إتمام مهمة معينة بأسلوب أو طريقة مرضية » (Viviane Delandsheere, 1988, p. 21).

ويعرف داينوا (Dhainaut) الكفاءة أنها عبارة: « عن مجموعة من المعارف الفعالة والمعارف الوجدانية التي تسمح بممارسة دور النشاط بطريقة صحيحة »

(Raynal Françoise,1997 p. 77).

فالكفاءة هي: « قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية – مسألة تنتمي إلى قلة من الوضعيات » (Roegiers, 2000, p. 31).

ونجدها معرفة بكونها: « مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح – بكيفية تلقائية – بإدراك وضعية معينة وفهمها، والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملائمة» (بوسمان وآخرون، 2005م، ص. 9-10).

وفي تعريف آخر "لليندا علال" نجد مفهوم الكفاءة يرتبط بنفس المجالات الموجودة في تصنيف الأهداف البيداغوجية، حيث تعرفها بأنها: « شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس- حركية وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات وتوجهها نحو غاية محددة » (جواكيم دولز و آخرون، 2005م، ص. 11-12).

ومن خلال النقاط المشتركة بين التعاريف السابقة فإن الكفاءة عملية توظيف للمعارف والمهارات وتجنيدها لمواجهة وضعيات مختلفة، بحيث تكون هذه الوضعية غير مألوفة ومعقدة تشترط تآزر ذهني وسلوكي في آن واحد أي توظيف المعارف وتحويلها إلى سلوك أدائي.

2- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

أصبح مصطلح الكفاءة اليوم أكثر تداولا في مختلف الأنظمة التربوية في العالم، غير أن هذا المصطلح يصطدم في أحيان كثيرة ويتداخل مع عدة مفاهيم كما هو الأمر بالنسبة للمهارة والاستعداد ، الأداء ، أو الإنجاز، الهدف أو القدرة.

2-1- المهارة: (L'habilité)

تعرف على أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج تعلميّة تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد (عميمر عبد العزيز، 2005).

بحيث تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية، وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المنهاج، باعتبار هذه الأخيرة أداة للانتقال إلى المكتسبات. كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة في مشاكل عديدة (غريب عبد الكريم، 2002).

يمكن اعتبار المهارة إذن السرعة والسهولة والدقة في انجاز أي عمل سواء كان في المجال المعرفي أو الحسي أو الحركي. وللمهارة عدة خائص نذكر منها:

- أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة.

- تخضع للملاحظة والقياس من خلال السلوك في وضعية محددة.

- أنها تدمج المعرفة المكتسبة في المجالات الثلاث.

- أنها مرتبطة بمضامين مادة ما (بوجمية مصطفى، 2009، ص. 77).

2-2- الاستعداد: (Aptitude)

يعرف الاستعداد أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار (عميمر عبد العزيز، 2005، ص. 35).

بحيث يعتبر الاستعداد قدرة كامنة أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من انجازه فيما بعد عندما يصبح بذلك عاملا النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية والاستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.

إذ يمكن اعتبار الاستعداد قدرة موجودة لدى الفرد لكنها كامنة وعن طريق التدريب والممارسة يصبح الفرد قادرا على القيام وأداء هذه القدرة والاستعداد يظهر في أنواع نذكر منها: الاستعداد اللغوي، العددي، القرائي، الكتابي، الفني والميكانيكي...إلخ (غريب عبد الكريم، 2002م، ص.53).

2-3- الأداء أو الانجاز: (La Performance)

يشير مفهوم الأداء إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم، بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم (الزيات فتحي، 2004، ص. 29).

ويعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدف بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ، كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم (Delandsheere,1979, p. 189).

كما يقصد بالأداء أو الانجاز ما يتوقعه المعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية و يشترط في هذا الانجاز أن يكون واضحا، كان يستعمل المعلم أفعالا تدل على العمل المطلوب بوضوح مثلا: (لخص، عبر، حل...)، لكن المختصين في هذا المجال وعلى رأسهم "ميجر" يؤكد أن تحديد السلوك النهائي بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي فالنتيجة والأداء يجب أن تقترن بشرط وهو ظروف الانجاز(Mager, 1977, p. 60).

2-4- الهدف: (Le But)

يعرف ميجر (Mager): الهدف على أنه عبارة تصف مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة التلميذ على انجازها ، وعليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعية أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته وميوله ونظرا لأن تحقيق نضج وخبرات التلاميذ عموما (الزيات فتحي، 2004م)

وعليه فإن الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع تعلم إذ يتم تحويل الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعا لطبيعة القدرة :

أ- **المعارف (Savoirs):** وتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم.

ب- المهارات (Savoir faire): وتتمثل في تطبيق قدرة حس- حركية على موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن.

ج- المواقف و الاتجاهات/ حس التواجد (Savoir être) : ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة سوسيووجدانية على موضوع التعلم كالإنصات إلى اقتراحات الزملاء ، والتعود على استخدام المنجد للبحث عن معنى الكلمة (كمراوي فاطمة وآخرون، 2006، ص. 11).

2-5- القدرة: (La Capacité)

تعتبر القدرة استعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني وتترجم القدرة من خلال القيام بنشاط، ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها ويمكنها أن تكون فطرية أو

مكتسبة، كما يمكن أن تكون مكتسبة وتنمي الخبرة من خلال التعليمات الخاصة (Renald Legendre, 1993)

تعرف القدرة بأنها كل ما يجعل الفرد قادرا على شيء ما أو مؤهلا للقيام به ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة، بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التعلم لا يمكن ملاحظتها إلا خلال محتويات تعليمية (أرزيل رمضان، حسونات محمد، 2002م، ص 215).

يمكن اعتبار القدرة هي كل ما يستطيع الفرد القيام به من أعمال قد تتمثل في مهارات عقلية أو عملية حركية وللقدرة عدة خصائص نذكر منها أنها قد تكون فطرية، أي عن طريق الوراثة مثل قدرة الذكاء.

- أنها قد تكون مكتسبة عن طريق التدريب والتعلم.

- أنها قد تكون بسيطة كما أنها قد تكون مركبة.

وللقدرة عدة أفعال كالقدرة النظرية والقدرة المكانية، والقدرة العددية والقدرة الاستدلالية وقدرة السرعة الإدراكية والتذكر المباشر.

ومن مميزات القدرة نذكر:

- **الاستعراضية :** أي أنها قادرة على التوظيف والتفعيل في مختلف المواد...

- **التطورية :** أي أنها في تطور مستمر طول حياة الإنسان.

- **التحوّل :** بحيث تنمو القدرة عن طريق التفاعل مع قدرات أخرى وتتأثر مع بعضها البعض.

- **عدم قابليتها للتقييم:** بحيث لا يمكن تقييم القدرة، فقد تقيم مقدار توظيفها في محتويات معرفية معينة (وزارة التربية الوطنية، 2000)

3- أنواع الكفاءة:

من بين أنواع الكفاءة في مختلف الأنشطة التعليمية نجد ما يلي:

3-1- الكفاءة القاعدية:

وهي عبارة عن الكفاءة التي ترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة والكتابة وهي المستوى الأول من الكفاءات ، وإذ أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (خير الدين هني، 2005، ص. 76).

3-2- الكفاءة المرحلية:

يتشكل هذا المستوى من مجموعات الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهر أو فصل أو مجال معين، وهي تخص وحدة تعليمية وتستجيب لوضعية من الوضعيات التعليمية (فريد حاجي، 2005).

3-3- الكفاءة الختامية:

هي الكفاءة التي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يقوم التلميذ ببنائها وتنميتها خلال سنة دراسية أو مرحلة تعليمية مثل التعليم المتوسط، وتعد هذه الكفاءة ختامية لأنها تصف عملا كليا منتهيا وتتميز بطابع شامل وعام (فريد حاجي، 2005).

3-4- الكفاءة المستعرضة:

تبنى الكفاءة المستعرضة أو الأفقية من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين التعلمات، أو المواد أو النشاطات، كما يمكن تحقيقها متقاطعة عندما تدمج نواتج تعلمات مختلفة، فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد (معارف عمودية في مادة واحدة) أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر فتوظف تلك المعارف والسلوكات والمهارات في عائلة من الوضعيات (يوسف شتوي، 2009).

4- مستويات الكفاءة:

هناك ثلاثة مستويات للكفاءة بناء على مراحل اكتسابها وهي كالتالي:

4-1- مستوى التعلم الأولي للكفاءة:

وهو المستوى الأول والأساسي الذي يبدأ فيه التلميذ في تعلم مختلف الكفاءات، حيث يأخذ المبادئ الأولية والأساسية والبسيطة التي تعتبر القاعدة التي ستنطلق منها عملية تنمية هذه الكفاءات (وزارة التربية الوطنية، 2006).

4-2- مستوى تثبيت الكفاءة:

يعتبر هذا المستوى الثاني والأوسط في سياق اكتساب أو تنمية الكفاءات التعليمية، إذ يأتي مباشرة بعد مستوى التعلم الأولي للكفاءة ويشكل مرحلة حاسمة في اكتساب أو تنمية الكفاءات المرغوب فيها، والتي تتجاوز مستوى التحسيس إلى مستوى الترسيخ (محمد بوعلاق، 2004).

4-3- مستوى الاحتفاظ بالكفاءة:

ويشكل هذا المستوى المرحلة الأخيرة في سياق اكتساب وتعلم مختلف الكفاءات البيداغوجية، ذلك أن الكفاءات التي تم تثبيتها لدى المتعلم في مستوى دراسي سابق، ينبغي الاحتفاظ بها للمستويات اللاحقة، مما يقترض قدرة المتعلم على استثمارها أو تفعيلها أو تعبئتها في وضعيات مختلفة وأكثر تعقيدا، هناك إذا علاقة عضوية بين عملية التثبيت وعملية الترسيخ أو الاحتفاظ، إذ أن وجود هذه الأخيرة رهين بوجود الأولى (محمد بوعلاق، 2004).

5- تعريف مقاربة التدريس بالكفاءات:

قبل التطرق إلى تعريف هذا المفهوم وبعدما حددنا مفهوم الكفاءة سابقا، لابد أن نمر بتحديد مفهومي المقاربة والتدريس.

5-1- مفهوم المقاربة:

عرفت المقاربة اصطلاحا على أنها: « مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتجيات التي يتم من خلال تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه » (اللجنة الوطنية للبرامج 2003، ص. 08).

كما عرفت أيضا بكونها: « الانطلاق في مشروع ما نحو مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم » (عزيزي عبد السلام، 2003، ص. 147).

فالمقاربة هي الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما.

وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة (خير الدين هني، 2005).

ومن خلال التعاريف السابقة نستخلص مفهوم شامل للمقاربة على أنها تلك التصورات والخطط والاستراتيجيات التي تعتمد في بناء مناهج المنظومة التربوية بهدف جعل المخرجات التعليمية ذات فعالية تظهر نتائجها في سلوك المتعلمين.

2-5- مفهوم التدريس:

يعرف " راشد علي" التدريس بأنه نظام من الأعمال مخطط له، يقصد به أن يؤدي إلى التعلم ونمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ويتضمن عناصر ثلاثة: معلما، متعلما، ومنهجا دراسيا (راشد علي، 1993).

فالتدريس هو كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000).

كما يعرف التدريس أيضا على أنه: « عملية اتصال بين المعلم والمتعلم حيث يحرص خلالها الأول على نقل رسالة معينة إلى الثاني في أحسن صورة ممكنة » (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص. 31).

ومن خلال النقاط المشتركة بين التعاريف السابقة نستخلص أن التدريس هي عملية تفاعلية بين العلم والمتعلم بهدف نقل ما في ذهن الأستاذ من معلومات ومعارف قصد اكتساب التلميذ مهارات وخبرات عديدة.

5-3- تعريف مقاربة التدريس بالكفاءات:

مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم، جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها، وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى، ويجب أن نشير هنا إلى أن المناهج الجزائرية عرفت تطور بيداغوجيا من الاستقلال إلى يومنا هذا (وزارة التربية الوطنية، 2003).

فالمقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى على تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، فهي لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية، ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة والمجتمع.

وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة، عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها. إذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقا هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات، والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام، فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام (العرابي محمود، 2010-2011).

ويعرف "حاجي فريد" المقربة بالكفاءات بأنها: « بيداغوجية وظيفية تهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيدات في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (حاجي فريد، 2005).

ولعلنا بعد سردنا لكل من التعاريف السابقة، نتوصل إلى تحديد مفهوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على أنها عملية إعداد وتخطيط البرامج والدروس وفقا للوضعيات التي يحتك معها المتعلم، والتي سوف يتعامل معها في حياته اليومية وذلك عن طريق ترجمة الكفاءات المكتسبة إلى أداء وانجازات لأنشطة التعلم إلى سلوكات إجرائية تطبيقية للملاحظة والقياس. وبصيغة أخرى هي منهاج للتعلم والتعليم يهدف إلى إكساب المتعلم معارف وقدرات ومهارات بشكل مرتبط بحياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية، حيث تمنح المجال واسعا للممارسة التعليمية بين المعلم والمتعلم، فالمعلم منشطا ومساعدا وموجها للأنشطة التعليمية، بينما المتعلم هو المحور والعنصر الفعال فيه.

6- نشأة المقاربة بالكفاءات:

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشرة في مجال الشغل، ثم تبلور في مطلع القرن العشرين، عندما استعمل في مجال التكوين المهني. حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع ثم تطور ووظّف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين. إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات (خالد البصيص،2004،ص. 99-10).

وقد ظهر هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا (Competency based education) وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينات متأثرة بتيارين آخرين هما: (education competency based Teacher) و(Minimum competency) وقد

ظهر التيار عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي، وقد ظهر هذا النقص في مردود كل الروائز والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني ومن مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات نذكر منهم: (Audie cohen, Stephen sunderland) ومن كلية الخدمات الانسانية بنيويورك the college of "humain service"،و أيضا "Edgard read ،Jean cohen ،"Soeur joel من كلية"Alverno de Millwaukee l'antioch school law" في واشنطن (بن سي مسعود لبنى،2008).

وهؤلاء الرواد وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم،و اهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والاجتماعي، وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات ومع بداية الثمانينات لوحظ تراجع في الاهتمام بهذا التيار، نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه وكذلك بعض المبالغات وظهور المعارضين الذين وصفوه بالنفعية (بن سي مسعود،2008).

وظهرت هذه المقاربة بفرنسا سنة 1989م حيث بذل الفرنسيين مجهودا كبيرا في تصميم برامج التعليم الابتدائي والثانوي وفق الكفاءات التربوية ووضعوا دراسات تتضمن الكفاءات المراد اكتسابها في نهاية الطور الدراسي، كما تم تحديد كفاءات خاصة بكل مادة دراسية إضافة إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات في عملية التقويم، كما اعتمدت بلجيكا هذه المقاربة في التسعينات، وتجسدت بشكل ملموس سنة 1999 م في وثيقة سميت الكفاءات القاعدية وهذا بموجب المرسوم الصادر سنة 1997م حيث حددت فيه أسس الكفاءات القاعدية كمرجع يمارس حتى السنة 14 من التعليم الإجباري، وتكون هذه الكفاءات القاعدية عقد بين المدرسة والمجتمع (محمد بوعلاق،2004).

واعتمدت مقاطعة الكيبك سنة 1999م نفس المقاربة في إعداد وصياغة برامج التعليم العام والمهني، وكان الغرض من ذلك السعي إلى تنمية المهارات والقدرات وتطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة (يوسف شتوي، 2008-2009).

ولقد شرعت كل من تونس سنة 1995م والمغرب سنة 1999 م والجزائر سنة 2003 م بتطبيق هذه المقاربة حيث تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيز التنفيذ خلال السنة الدراسية 2004/2003م لتنفيذها في السنة أولى متوسط والسنة أولى ابتدائي (محمد بوعلاق، 2004).

7- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

قبل ظهور المقاربة بالكفاءات كان جل الأنظمة التربوي في العالم تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف السلوكية، والتي كانت تعتمد في عملية التعليم والتعلم على مبادئ المدرسة السلوكية، حيث كانت تحصر عملية التعلم في المبدأ (مثير-استجابة) بهدف تعديل سلوك المتعلم وتغييره من خلال الاستجابة الشرطية للمثيرات الخارجية، ونظرا لعيوب هذه البيداغوجية ثارت المدرسة البنائية البراغماتية عليها، وذلك من خلال أعمال المربي الأمريكي "جون ديوي" والذي توصل إلى ابتكار طريقة الحوار وأسلوب حل المشكلات في عملية التعليم، وهذا المذهب كل يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة، وهذا يعتبر من أهمّ مبادئ التدريس بالكفاءات حاليا (سلسلة من قضايا لتربية، 2002).

ولقد عمل الرواد الأوائل للمدرسة البنائية أمثال "بياجي"(Piaget1947) ،"بيرونير" على تطوير المبادئ الأولى لهذه المدرسة ، حيث ساهم "بياجي" بنظرية النمو المعرفي في دحض المزاعم التي كانت سائدة و لقائه بأنه لا يوجد هناك تعلم بدون مثير واستجابة، إذ أن "بياجي" فسر عملية التعلم على أنها علاقة تأثير وتأثر بين الفرد ومحيطه الاجتماعي وكذلك من خلال الإدماج بين مثيرات البيئة والتصورات السابقة للفرد، وهذا مع سيطرة النمو العقلي على عملية التعلم والتعلم، فتعلم الفرد يتم من خلال مراحل متتابعة ومسايرة لعملية النمو العقلي للفرد حتى تتحقق لديه عملية اكتساب المعرفة، وبعدها حاول رواد المدرسة البنائية الجديدة أمثال "كليمون" (1980م) و"ماني"(1981م) تطوير أفكار "بياجي" باقتراح مفهوم الأزمة

الانفعالية الاجتماعية كقاعدة للنمو والتعلم إلى جانب أنه عملية تبادل وتحاور بين المعلم والمتعلم في القسم والحقائق بمعزل عن المجتمع، وإنما يتم ذلك من خلال محاكاته لعدة مواقف وسلوكات ونماذج اجتماعية معينة (تيعشادين،2009).

وهذه النظرية تؤكد على الدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية إذ تعتبره محور الفعل التعليمي، ومن هذا المنطلق فالمعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم، ولكن يقدم له فقط توجيهات سديدة حيث يقوم المتعلم بدوره بتحويلها إلى معلومات ومعارف فعلية وبهذا فالكفاءة حسب هذه النظرية تحدد على أنها معرفة مهارية تكتسب في سياق الانجاز، كما تركز هذه المدرسة كذلك على دفع التلميذ إلى مختلف مصادر المعرفة للسماح له بإثراء وبناء واقعه وفهمه بشكل جلي، ويتم السماح له ببناء تعلماته بالاستناد إلى معارفه السابقة وبصيغة أخرى فان المكتسبات لجديدة للمتعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بما يعرفه من معارف ومعلومات سابقة، وهذا في إطار المحيط الاجتماعي والتعليمي، ومن هنا يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم بمختلف أشكاله وعدم إعاقة المسار الداخلي لتعلم المتعلم (الطاهر وعلي محمد، 2006).

8- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج للعملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف ونذكر منها:

- البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه. هذا الفرد الذي سيكون قادرا حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة (حاجي فريد،2005).

وتساعد طريقة المقاربة بالكفاءات المتعلمين على:

- تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل المشكلات.

- تعليمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.

- تحويلهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.

- إكساب المتعلمين مهارات وخبرات وتطويرها بفعل الممارسة.

- تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف ايجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.

- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم.

- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة ثم إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع (مصطفى بن حبيلس،2004).

- ربط التعلم بالحياة والواقع والنظر إلى الحياة بمنظور عملي والاعتماد عل مبدأ التعلم والتكوين والعمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية (المركز الوطني للوثائق التربوية،2004).

- إفساح المجال أمام المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها.

- بلورت استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة ما أو مناقشة قضية أو مواجهتها.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه من سياقات واقعية.

- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصير بالتكامل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

- استنتاج أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة (حاجي فريد، 2005).

9- التقويم وفق بيداغوجية التدريس بالكفاءات:

إن عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لا تنحر فقط في كونها أداة أو وسيلة اتخاذ قرارات بشأن التقدم أو الدرجة المعرفية التي يحصل عليها التلاميذ، بل تعتبر هذه العملية عنصرا متفاعلا مع الفعل التعليمي، فأساليب التقويم في ظل هذه البيداغوجية متجانسة مع خصوصيات البرامج والمناهج المبنية على أساسها. ويرتكز التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات على الخصائص التالية:

- لا يركز التقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم.

- يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعي إلى انجاز عمل شخصي فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية.

- يتخذ التقويم أشكالا متنوعة خلال السنة الدراسية وذلك عن طريق المتابعة المستمرة والمنتظمة والمدعمة ليتمكن المعلم من التفطن للخبرات والصعوبات بشكل مجبر يسهل تداركها و إصلاحها و بالتالي تدارك التسرب المدرسي (المنشور رقم 227، 2005).

ويتم التقويم في بيداغوجية التدريس بالكفاءات عبر مراحل متسلسلة وهي:

9-1- المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة يطلب من المتعلم إنجاز نشاطات أو حل تمارين ومسائل مركبة من عدة أقسام وأجزاء وأنشطة فرعية، ويتم تقويمها بعد نهاية كل محور أو فصل دراسي، وفيها تمنح للتلميذ فرصة الاختيار بين الأنشطة، والهدف من هذه المرحلة هو معرفة قدرة التلاميذ

على توظيف المعارف والمهارات في التعامل مع المسائل والتمارين والمشكلات المطروحة أمامه، ومعرفة قدرته على التحليل والمناقشة والتفسير، على اعتبار أن هذه التمارين والمسائل والمشكلات تستوجب من التلميذ أن يوظف كل هذه القدرات في موقف واحد وبشكل مندمج ومتسق (Rey, 2004).

9-2- المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة نضع التلميذ في نفس الموقف السابق حيث نعيد طرح المشكلة عليه أو الاختبار، ولكن هنا نقوم بتجزئتها إلى عدة مشكلات فرعية ونمنح الفرصة له لبناء استراتيجيات جواب متدرجة على أساس الأسلوب الذي يراه مناسب لذلك، كما نطلب منه أن ينجز المشكلة بطريقة أو بشكل مختلف عن الشكل السابق (الشكل الأولي المركب)، وينصح هنا أن تتم عملية تجزئة المشكلة أو الاختبار على أسس منطقية تتماشى مع الانجاز الكلي للمهمة، ويجب أن تشمل هذه المرحلة جميع مستويات الكفاءات المستهدفة، فمثلا إذا طلبنا من التلميذ في المرحلة الأولى بتحليل نص تاريخي من إحدى الأسئلة الواردة في الاختبار بالسؤال (حلل النص المبين أمامك تحليلا تاريخيا؟) فإنه في هذه المرحلة نجزأ السؤال إلى أسئلة جزئية يمثل كل سؤال منها خطوة من خطوات تحليل النص مثل: حدد أفكار النص؟ حدد السياق التاريخي للنص؟ ...الخ، إلى غاية أن يتم تجميع الأجوبة في تحليل شامل للنص.

9-3- المرحلة الثالثة:

ويتم التقويم في هذه المرحلة بطرح أسئلة أو مسائل بسيطة من النوع الذي يمارس في القسم بصفة معتادة أثناء الأنشطة التعليمية مثل اشرح الكلمات؟ شكل جملة؟ أكمل العملية الحسابية التالية؟...الخ، والهدف من وراء هذا هو تمكين التلميذ من بلورة حل للمشكلات المركبة حيث أن هذه الأسئلة تقدم لتلقين التلميذ كيف يحلل ويناقش، كيف يعد خطة أو استراتيجية جواب للتعامل مع المشكلة المركبة في نهاية كل محور من محاور البرنامج الدراسي (Rey, 2004).

10- الانتقادات الموجهة لبيداغوجية التدريس بالكفاءات:

رغم التأييد الذي قوبلت به مقاربة التدريس بالكفاءات واعتمادها من طرف عدة أنظمة تربوية عبر العالم، إلا أن هذه المقاربة لم تسلم من انتقادات البعض لها، ومن هذه الانتقادات نذكر ما يلي:

- صعوبة دمج المعارف المختلفة في وضعية تعليمية واحدة، فإذا كان التدريس بالكفاءات يقوم على أساس الجمع بين تشغيل مكوناتها المتعددة، وبين دمجها بشكل كلي في وضعية معينة، فإن تسيير العملية التعليمية بمنطق الدمج والجمع بين المعارف أمر صعب على المعلم إلى جانب صعوبة اكتسابه واستيعابه من طرف أغلب المتعلمين (برينو، 2003).

- صلاحية هذه المقاربة لنظم التعليمية في إطار التكوين المهني وعدم انطباق ذلك على النظام التعليمي العام، فهذه المقاربة طبقت أولا في مجال التكوين المهني ثم نقلت إلى نظام التعليم العام، فإذا كانت هذه المقاربة قد حققت ما هو مرجو منها في قطاع التكوين المهني الذي يقوم منطق التعليم فيه على الممارسة والمران والتدريب وغايته هو جعل الفرد قادرا على إتقان عمل أو مهنة معينة، فإن الأنشطة التعليمية لا يمكن لها بأي حال من الأحوال وتحت أي ظرف كان أن تتحول إلى أعمال وإنجازات تطبيقية لإتقان كفاءة في إطار وضعية مشكلة، حيث في هذه الحالة لا يمكن تجاوز وإهمال الطابع المعرفي المحض الذي يميز المواد الدراسية المختلفة، كما أن الاستناد إلى نفس المبرر لاعتماد لفظ واحد وفي عدة مجالات متباينة لا يبرر ذلك ولو تقاربت هذه المجالات، أي أنه إذا كان مبرر الاعتماد على لفظ الكفاءة كهدف للتكوين المهني بغرض إكساب الفرد مهنة معينة، فإن هذا يطرح التساؤل إلى أي مدى يمكننا أن نلقن المعارف النظرية للتلاميذ ليوظفوها في مهنة معينة ؟ حيث أن طابع التكوين المهني هو المران والتدريب بينما التعليم لا يمكن أن يتخلى أبدا عن طابع التلقين للمعارف و المهارات النظرية (روجرز و آخرون، 2005).

- إذا كان الهدف من اعتماد التدريس بالكفاءات هو جعل عملية التقويم تتم بأكثر دقة فإن تقويم الكفاءات يستوجب ملاحظتها ضمن مهمات معقدة بغرض الوصول إلى أحكام دقيقة، فإن هذا يفتح المجال واسعا أمام اختلاف الأحكام في النجاح أو الفشل مما يجعل من التقويم عملية صعبة

الأداء بالنسبة للمعلمين، وبذلك نجد أغلبهم في ظل هذه المقاربة يلجئون إلى استعمال أساليب التقويم التقليدية وهذا ما يؤدي بهم إلى إصدار الأحكام على المعارف بدل الكفاءات، فعدم تغيير أساليب التقويم من طرف المعلمين يقلص من فعالية الطرق التدريسية واستراتيجياتها، فيحول ذلك دون التأكد من دمج المتعلم للمعلومات في معالجة الوضعية مشكلة، وبذلك تصبح عملية التقويم عقيمة وغير مجدية لعملية التدريس بالكفاءات (برينو، 2003).

- تتطلب المقاربة بالكفاءات تكوينا خاصا للمعلمين بهدف تسهيل مهمتهم التعليمية في ظل هذه المقاربة، إذ عليهم أن يكونوا على دراية بالإطار النظري لتفسيرها، وأن يكونوا متحكمين في الجانب الديداكتيكي ليتماشى عملهم مع متطلبات هذه المقاربة الجديدة، كما يجب تكوين خاص لهم متعلق بجانب التقويم، على اعتبار أن التقويم من أهم عناصر هذه المقاربة، ولا شك أن مختلف الدول التي اعتمدت هذه المقاربة قد اصطدمت بمشكلة ضعف تكوين المعلمين وفق هذه المقاربة ولو بنسب متفاوتة حيث أغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمين مرتبطة أساسا بجانب التكوين وصعوبة ممارسة مهنة التعليم من طرفهم، وهذا هو واقع الحال بالنسبة للمعلمين الجزائريين (برينو، 2003).

- يعاب على هذه المقاربة بأنها ذات توجه نفعي براغماتي، على اعتبار أن الكفاءات تكتسب معناها من خلال توظيفها في حل المشكلات ذات فائدة بالنسبة لكل مجالات الحياة، وبهذا تكون الكفاءة في موقف التعليم أهم من التلاميذ، وهذا ما يتناقض مع أحد مبادئ هذه المقاربة ألا وهو جعل المتعلم محور العملية التعليمة، إذ أن هذا الدور المحوري للتلميذ يتعلق فقط بتكوين اليد العاملة المؤهلة لاستغلالها في المجالات المختلفة للحياة خصوصا المجالات الاقتصادية، وبهذا تقاس كفاءة الفرد بمدى قدرته على الإنتاج، فتفقد بذلك المعالم الشخصية للمتعلم معناها، بحيث أن في ظل هذه المقاربة لا تتم مراعاة عامل صعوبة تحقيق الأفراد لهذه الكفاءات من خلال عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم (روجرز وآخرون،2005).

خلاصة الفصل:

المقاربة بالكفاءات طرح جديد وتغير كبير في المنظومة التربوية، وهي امتداد للمقاربة بالأهداف حيث تعتمد على منطق التعليم اللذان يستهدفان تنمية الكفاءات لدى المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم. كما أن بناء المناهج التربوية على أساس المقاربة بالكفاءات يراعي إعداد المتعلمين للتفاعل مع المجتمع والحياة واستغلال ما اكتسبوه من كفاءات من أجل المساهمة في بناء المجتمع وتطوره. ولقد تعرفنا من خلال ما تناولناه في هذا الفصل على مفهوم التدريس بالكفاءات، واستعرضنا الأصول النظرية لهذه المقاربة وكذا الخلفية النظرية لها، وأهدافها وخصائصها ومبادئها ومبررات اعتمادها، دون أن ننسى ذكر دور التقويم في ظل هذه البيداغوجية، وختمناه بالانتقادات الموجهة لها.

تمهيد:

يقتضي الجانب الميداني موازنة الأبعاد النظرية لمشكلة الدراسة، كما يطلعنا على أهم النتائج المتحصل عليها وبالتالي يمكننا التحقق من فرضيات البحث وعرض أهم الأسس المنهجية والعلمية أثناء إجرائنا للبحث، وقبل عرض النتائج المتحصل عليها نعرض أولا أهم الإجراءات المنهجية المتبعة بذكر منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع البحث، عينة البحث، أدوات البحث، الحدود الزمنية للبحث، وسيلة جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية.

1- منهج البحث:

لقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي، لأنه الأنسب للموضوع المدروس، الذي هدفنا منه هو معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه : « مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل البحث» (الرشيدي، 2000، ص. 59).

فبالتالي يعتبر اختيار منهج الدراسة مرحلة هامة من مراحل البحث العلمي إذ له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة وبإشكالية البحث. فطبيعة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج المتبع ولهذا قمنا باختيار المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع وتحديد العلاقات بين المتغيرات المرتبطة بالظاهرة وتفسيرها تفسيرا موضوعيا والوصول لنتائج قابلة للتعميم في حدود الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة، نظرا لما تقدمه للباحث من معطيات ونظرة أولية حول المشكلة التي هو بصدد البحث فيها، فهي خطوة لابد من اعتمادها قبل القيام بجمع البيانات من الميدان، حيث تهدف إلى:

- التعرف على مجتمع البحث من حيث الخصائص، والظروف المحيطة بالأفراد، ومنه أخذ فكرة أولية حول عينة البحث.

- القيام باختيار عينة البحث.

- التعرف على البيئة المدرسية الممثلة لمجتمع البحث ومختلف ظروفها.

أما فيما يخص التطبيق النهائي فقد وزعنا المقياس على عينة 100 أستاذ وأستاذة في سبعة (07) ابتدائيات في دائرة عزازقة بولاية تيزي وزو، وذلك في أوائل شهر أفريل2017م، وتركنا الاستمارات عند الأساتذة لمدة 04 أيام، ثم استرجعناها كاملة.

3- مجتمع البحث:

يتوزع مجتمع بحثنا على إبتدائيات دائرة عزازقة بولاية تيزي وزو، وفي الجدول التالي سنتطرق إلى الوصف التفصيلي لمجتمع دراستنا:

الجدول رقم (01): توزيع أفراد مجتمع البحث.

إسم الابتدائية	عدد الأقسام	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة
محلال سعيد إناث بعزازقة	13	388	16
محلال سعيد ذكور بعزازقة	14	441	17
حفحاف رشيد بعزازقة	14	486	17
الإخوة عبدوس بعزازقة	7	163	9
الإخوة قاسي شاوش بعزازقة	11	290	14
الإخوة مسعودان بعزازقة	6	223	8
كسيري محند سعيد بعزازقة	15	520	19
المجموع	80	2511	100

ومن خلال الجدول يتضح بأن السمة الغالبة على مجتمع الدراسة، هو الاكتظاظ الذي تشهده الابتدائيات من حيث عدد التلاميذ مقارنة بعدد الأساتذة وهذا ما يثير صعوبات فيما يتعلق بعملية تأطير التلاميذ ويتطلب كذلك إمكانات مادية أخرى، خاصة الابتدائية الأخيرة والتي يغلب فيها عدد التلاميذ على عدد المعلمين، ولا شك أن هذا العامل قد يصعب على المعلم إجراء عملية

تقويم أداء التلاميذ، مما قد يؤثر على نظرة المعلمين واتجاهاتهم نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

4- عينة البحث:

اعتمدنا في بحثنا على عينة قصدية، لأننا قصدنا معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وذلك لتقصي اتجاهاتهم نحو التقويم في ظل المقاربة التدريسية الجديدة دون غيرهم من معلمي المستويات التعليمية الأخرى.

ويعرفها سامي محمد ملحم بأنها :« تلك العينة التي يعتمد الباحث في اختيارها على خبرته ومدى معرفته لأفراد مجتمع البحث » (سامي ملحم، 2000، ص. 20).

وقد بلغ عدد أفراد عينة بحثنا 100 أستاذ و أستاذة في التعليم الابتدائي، موزعين كما هو موضح في الجداول التالية:

الجدول رقم (02):توزيع أفراد العينة على المؤسسات.

المؤسسة	عدد الأساتذة المشاركين	النسبة المئوية
محلال سعيد إناث	16	%16
محلال سعيد ذكور	17	%17
حفحاف رشيد	17	%17
الإخوة عبدوس	9	%9
الإخوة قاسي شاوش	14	%14
الإخوة مسعودان	8	%8
كسيري محند سعيد	19	%19
المجموع	100	%100

يظهر من خلال الجدول أن نسب المشاركة بين معلمي الابتدائيات متقاربة، حيث لقي موضوع بحثنا اهتماما بالغا من طرفهم. كما أن جميع الأساتذة المتواجدين في هذه المؤسسات ساهموا في ملئ الاستمارات التي وزعت عليهم.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.

مدة الخبرة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أكثر من 10 سنوات	69	%69
أقل من 10 سنوات	31	%31
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة ذوي الخبرة العالية يمثلون النسبة الأعلى 69% مقارنة بالأساتذة ذوي الخبرة المحدودة الذين يمثلون 31% ويعود هذا لمنح وزارة التربية والتعليم فرصة العمل لخريجي الجامعات الجدد دون مطالبتهم بالخبرة في هذا المجال وهذا الأمر بدأ تطبيقه في السنتين الأخيرتين ولهذا نجد فئة ذوي الخبرة المحدودة أقل من ذوي الخبرة العالية.

الجدول رقم(04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ذكر	20	%20
أنثى	80	%80
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الإناث تقدر ب80% وهي أكبر من نسبة الأساتذة الذكور التي تقدر ب20%، ويعود هذا لكون الإناث أكثر ميلا لمهنة التعليم وأكثر تعلّقا بها وهذا راجع لدور المرأة المتمثل في تربية وتعليم أبنائها فبالتالي هذه المهنة تتناسب مع دورها في الحياة.

5- أدوات البحث:

الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات هي مقياس الاتجاهات للدكتور" تيعشادين محمد" الذي أعده خصيصا لهذه الدراسة، ويتكون هذا المقياس من 30 بندا تقيس موقف الأساتذة من أهداف التقويم بالكفاءات والجوانب التطبيقية له، وأمام كل بند 05 أجوبة مقترحة حسب سلم "ليكرت" لقياس الاتجاهات والمواقف، وهي متدرجة من الموافقة الشديدة إلى الرفض الشديد وهذه الدرجات هي: أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض ، أعارض بشدة.

وينقسم المقياس الذي اعتمدناه في هذه الدراسة إلى بعدين، فالبعد الأول يشمل البنود من 1 إلى 15 التي تخص أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، أما البعد الثاني للمقياس فيشمل البنود من 16 إلى 30 والتي تخص الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

*خصائص المقياس:

قبل بناء المقياس اعتمد الباحث "تيعشادين محمد" على دليل التقويم الموزع على الأساتذة حيث استقى منه مجالات اتجاهات الأساتذة نحو أساليب التقويم الجديدة.

ولجمع معلومات أكثر طرح على أساتذة مختلف المؤسسات الشاملة لمجتمع الدراسة بعض الأسئلة المتمحورة حول:

- الجديد الذي طرأ على التقويم الحالي.

- الأساليب الإجرائية له.

- أهداف الامتحانات التقويمية للتلاميذ.

ومن خلال هذا قمنا بصياغة فرضيات الدراسة وتحديد متغيرات البحث، ومنه قسم الباحث "تيعشادين محمد" المقياس على محورين رئيسيين وهما: أهداف التقويم في المقاربة بالكفاءات، والجوانب التطبيقية للتقويم في المقاربة بالكفاءات وكل محور من المحورين ربطناه

بفرضيتين من بحثنا، وتم تحديد الإجابة وفق سلم ليكرت المتراوح بين المعارضة الشديدة والموافقة الشديدة.

*** صدق المقياس:**

لحساب صدق المقياس اعتمد الباحث "تيعشادين محمد" على طريقة معاملات الارتباط بين هذا المقياس ودرجات تطبيق قبلي والذي طبقناه على أن يكون بمثابة ميزان أو محك للمقياس البعدي، وتم حساب معامل الارتباط بقانون: ر 2 (ن 1).

ووجد معامل الثبات بعد إطالة الاختبار بثلاثة مرات يساوي 0.86 وهي درجة عالية من الصدق.

*** ثبات المقياس:**

اعتمد الباحث "تيعشادين محمد" في تحديد ثبات المقياس على طريقة التجزئة النصفية، حيث قام بتوزيع المقياس على عينة متكونة من 30 أستاذ تعليم متوسط، وقمنا بتجزئة المقياس إلى نصفين باستخدام الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مجموعة والأسئلة ذات الأرقام الزوجية في مجموعة أخرى، وقام بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات المجموعتين، فوجد معامل الثبات يساوي 0.83 وبالتالي فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات (تيعشادين محمد،2009).

6- الحدود الزمنية للبحث:

وبعد حصولنا على ترخيص من مديرية التربية والتعليم لولاية تيزي وزو قصد معرفة ما إذا كانت عينة البحث متوفرة، قمنا بتوزيع المقياس على عينة 100 أستاذ وأستاذة في سبعة (07) ابتدائيات من دائرة عزازقة بولاية تيزي وزو، وذلك في أوائل شهر أفريل 2017م، وذلك لمدة تصل إلى 4 أيام، حيث قمنا بتوزيع بعض الاستمارات يوم 9 أفريل واسترجعناها في نفس اليوم، والبعض الآخر وزعناها يوم10 أفريل واسترجعناها يوم 11 و 12 أفريل ، ويجدر الإشارة إلى أننا تلقينا ترحيبا ومساعدة من طرف مديري المؤسسات والعاملين فيها، وشارك جميع أساتذتها في الإجابة على الاستمارات.

7- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

بغرض تحليل النتائج عمدنا إلى استخدام عدة تقنيات إحصائية وفق ما أملته عملية اختبار وقياس فرضيات البحث، وتمثلت هذه التقنيات في:

- اختبار T لعينة واحدة بغرض التأكد من طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

- اختبار T لعينتين غير مستقلتين لتحديد الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات حسب الجنس وحسب الخبرة المهنية.

- ولإجراء العمليات الحسابية فقد اعتمدنا على الحزمة الإحصائية المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS).

1- عرض وتحليل النتائج و تفسيرها:

❖ نتائج الفرضية الأولى:

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

الجدول رقم (05): تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

حجم العينة	متوسط المعياري للمقياس	متوسط درجات الأساتذة في المقياس	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
100	75	108.80	30.27	99	2.36	α =0.01

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة t المحسوبة (30.27) أكبر من القيمة المجدولة (2.36) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في المتوسط المعياري للمقياس ومتوسط درجات الأساتذة في المقياس، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.01) لصالح متوسط درجات الأساتذة في اتجاهات المعلمين نحو التقويم في التدريس بالكفاءات، وهذا ما يعني بأن اتجاهات المعلمين نحو أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات إيجابية.

ويعود هذا لاعتبار التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مرآة النظام التعليمي بفلسفته وقيمه وأصوله وأساليبه وممارسته ونواتجه، فتوفر نظام تقويمي يبين مدى تقدم الطلبة يرجع لكون الأساتذة ملمين بأساليب التقويم وأدواته المتنوعة، كما أنهم يسعون للبحث عن استراتيجيات

تعمل على تطوير أساليب تقويم طلبتهم الذين هم في حاجة ضرورية للتقويم الشامل لا نجازهم وفحص مدى تقدم أدائهم، وقد بدأ الاتجاه نحو تطبيق نظم التقويم الحديثة بالإضافة إلى الاختبارات التقليدية الحديثة، فاستخدام استراتيجيات تقويم متنوعة شأنه أن يدفع الطلبة نحو ابتكار صورة واضحة ومعبرة حول ما يمكنهم تعلمه وأدائه، حيث أن استخدام أساليب متنوعة لتقويم المستوى التحصيلي للطلاب يؤدي إلى مستويات متقدمة من التعلم في المجالات المختلفة، وتحسن من مستوى العمليات المعرفية خاصة إذا كانت هذه الأساليب من تلك التي يفضلها الطلاب.

وقد صنف "علام" 2007م أساليب التقويم التي تستخدم في الصف المدرسي إلى أساليب تتطلب إجابة صحيحة، وتشمل هذه الأساليب على جميع أنواع صيغ المفردات الاختيارية التي تتطلب ورقة وقلم، ومن أمثلة ذلك: الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، المزاوجة والإكمال. وأساليب أخرى تتطلب إجابة حرة: وتشمل هذه الأساليب على صيغ الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات وتوظيفها لغرض معين، ومن أمثلة ذلك: أسئلة المقال، الإجابات القصيرة، أساليب تتطلب آداءات، و تعتمد هذه الأساليب على تطبيق وتوظيف المعلومات المكتسبة من طرف الطالب في مواقف أدائية متنوعة، و أساليب أخرى تتطلب نتاجات: حيث توجد مواقف صفية كثيرة تتطلب من المعلم جمع معلومات عن نتاجات الطلاب مثل: القصص، التقارير، المشروعات، ملف الأعمال وغير ذلك من النتاجات الواقعية. وهناك دراسات جاءت لتؤكد فرضية بحثنا ونذكر منها دراسة "فيرلي" (Varley) 2008م التي تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو أساليب القويم الواقعي، وأن هذه الأساليب لها القدرة على تقييم واقعي لدى الطلاب، وتوفر صورة شاملة لآداءات الطلاب لمختلف المقررات الدراسية. كما توصل "العمري وشحادة" 2010م وجود تصورات إيجابية لدى معلمي العلوم عن استخدامهم لأساليب التقويم الواقعي، وأنهم يعرفون أن هذه الأساليب يمكن أن تقدم لهم بيانات عن التدريس ومستوى تحقق نتاجات التعلم المقصودة (المعرفية، والمهارية، والجدانية، والاجتماعية)، من خلال توجيهها وتشجيعها لكل من المعلم و الطالب.

كما يرى "شينغ" (Cheng) 2006م أن المعلمين قادرين على استخدام أساليب تقويم أكثر تنوعا وارتباطا بالحياة الواقعية، خاصة التقييم الواقعي ووجود درجة عالية من الرضا والقبول

بين معلمي العلوم لاستخدام هذا النوع من التقويم للحكم على مستوى الطلبة. وأشارت نتائج دراسة "ايتيسي" (Etsey) 2000م إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية ودرجة قبول مرتفعة نحو استخدام أساليب التقويم المتمثلة في الملاحظة، والمشروع، وملف الطالب وأسلوب العرض التقدمي.

❖ **الفرضية الثانية:**

ـ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

الجدول رقم (06): تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أهداف التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

حجم العينة	متوسط المعياري للمقياس	متوسط درجات الأساتذة في المقياس	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
100	22.5	54.62	53.80	99	2.36	α =0.01

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة t المحسوبة (53.80) أكبر من القيمة المجدولة (2.36) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في المتوسط المعياري لبعد أهداف التقويم ومتوسط درجات الأساتذة في البعد، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.01) لصالح متوسط درجات الأساتذة في بعد أهداف التقويم في التدريس بالكفاءات، وهذا ما يعني بأن اتجاهات المعلمين نحو أهداف التقويم في التدريس بالكفاءات إيجابية.

ويعود هذا إلى كون التقويم الحالي لا يعد جزءا منفصلا عن العملية التعليمية بل هو مدمج فيها بوسائله وطرقه وأهدافه في ظل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. فأغلبية المعلمين يرون أن أهداف التقويم في ظل الإصلاح الجديد من أهم الأشياء التي ينبغي لمساعدة التلاميذ على التعلم وعدم الاكتفاء باستخدامه كأداة للحكم على مستوى تحصيلهم أو لاتخاذ قرار مصيري بشأنهم. إنما التقويم يهدف لمساعدة وتحسين التلاميذ لإحراز المستويات المطلوبة والمتوقعة منهم بتمكينهم من تعلم المواد الدراسية بشكل مستقل ومعرفة معايير النجاح والفشل للحكم على أدائهم في تلك المهام، كما يساعد المعلم على اختصار جهده وتوجيهه للمعلمين لمواجهة الصعوبات التدريسية التي يمكن أن تعترض الفهم السليم حول مادة دراسية ما. كما ساهمت وزارة التربية الوطنية بتقديم دليل لصالح الأساتذة يمكنهم من التطبيق الصحيح والمثالي لعملية التقويم في ظل البيداغوجية الجديدة.

فالانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات قاد التربويون ومتخذي القرارات واختصاصي التقويم التربوي والنفسي للتحول من الممارسات التقليدية للقياس والتقويم وأدواتها إلى البحث عن بدائل جديدة للتقويم وأهدافه تنسجم وهذه الرؤيا الجديدة للتعلم، والتي بدورها قادت لظهور العديد من أساليب التقويم والتي أدت بدورها إلى تغيير الأهداف التربوية، والعلاقة بين التقويم والتعلم، ومحدودية الممارسات المستخدمة في تقويم التلاميذ على المستوى الوطني. وبهذا أصبحت الأهداف التي يسطرها الأستاذ في إطار العملية التعليمية تواكب عملية التقويم وأهدافه، لذا أصبحت عملية التقويم لديه تتصف بالسهولة في التطبيق وبلوغ الأهداف المسطرة منها، على اعتبار كلا من العملية التعليمية والتقويمية قد منحت فيها عدة أدوار للمتعلم إلى جانب الدور الذي يقوم به المعلم، وهذا عامل جعل المعلمون ينظرون إيجابيا إلى مهنة التعليم بصفة عامة، وعملية القويم بصفة خاصة. وفي هذا الصدد نجد دراسة " تيعشادين محمد" 2009م التي أكدت فرضية بحثنا بأن اتجاهات الأساتذة نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات إيجابية.

إضافة لما سبق نجد أن الأساتذة تعترضهم صعوبات في تطبيق التقويم وأهدافه في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذا يعود إلى نقص التكوين والتوجيه في هذا الميدان عامة ونقص الفهم السليم والواضح لأهداف التقويم بصفة خاصة.

❖ **الفرضية الثالثة:**

ـ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

الجدول رقم (07): تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

حجم العينة	متوسط المعياري للمقياس	متوسط درجات الأساتذة في المقياس	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
100	22.5	54.18	46.02	99	2.36	α= 0.01

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة t المحسوبة (46.02) أكبر من القيمة المجدولة (2.36) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في المتوسط المعياري لبعد الجوانب التطبيقية للتقويم ومتوسط درجات الأساتذة في البعد، وقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.01) لصالح متوسط درجات الأساتذة في بعد الجوانب التطبيقية للتقويم في التدريس بالكفاءات، وهذا ما يعني بأن اتجاهات المعلمين نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في التدريس بالكفاءات إيجابية.

ويعود هذا إلى أن الجانب التطبيقي للتقويم في ظل المقاربة التدريسية الجديدة أتت بأساليب تقويمية أكثر موضوعية ودقة بما كانت عليه في المقاربة السابقة (المقاربة بالأهداف ويراعي عن إجراء التقويم وتطبيقه إشراك الطلاب فيه انطلاقا من تغيير النظرة إلى المعلم بأنه ليس المصدر الوحيد للمعلومات أو المعرفة الوحيدة وإنما يتمثل دوره في اعتباره مسير ومسهل للتعلم. حيث أ ن كثير من المعلمين غير راضين عن تطبيق طرق تقويم تقليدية في الفصول الدراسية، ويعتقون أن هذه الطرق لا تقيس مهارات وقدرات الطلبة بنجاح. فلا يكفي أن يكون المعلمين قادرين على اختيار وبناء طرق تقويم جيدة، ولكن يجب أن يكون باستطاعته تطبيقها بطريقة صحيحة أيضا، إذ يجب أن تتوفر لديهم المهارة في التطبيق والتصحيح وتفسير نتائج مختلف طرق التقويم. ونجد دراستنا تتطابق من حيث نتائجها مع نتائج دراسة "حسن الحبشي"2005م، حيث أشار في دراسته إلى أن الأساليب والطرق الإجرائية للتقويم التربوي حاليا أصبح لها تأثير مباشرا على تحصيل وأداء التلاميذ، لذلك أوصى بضرورة تثمينها وتحسينها أكثر. كما نجد أيضا دراسة "وفاء محمد" 2002م التي توصلت من خلالها إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو أساليب التقويم التربوي لأداء التلاميذ إيجابية، وهذا ما هو سائد و معمولا به في نظام التقويم في منظومتنا التربوية في إطار بيداغوجية الكفاءات. على خلاف ما توصلت إليه نتائج دراسة "أمبو سعيد والراشدي" 2009م، بأن معلمي العوم يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر تعزي لمتغيرات الجنس أو الخبرة.

إضافة لما سبق ومع مرور وقت على تطبيق التقويم في ظل التدريس بالكفاءات، بدأ الأساتذة يكتسبون قدرات في اختيار وتطبيق التقويم بالكفاءات بأساليبه وأهدافه وطرقه التطبيقية، ما ساعدهم على التحكم في تقنياته خاصة من طرف أساتذة التعليم الابتدائي، والتعامل مع أساسيات هذه المقاربة، وذلك من حيث جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والمناهج الدراسية، ما سيمكن من رفع المردود التعليمي للتلاميذ وتحقيق الأهداف المنشودة للمنظومة التربوية الجزائرية.

❖ **الفرضية الرابعة:**

- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (08): تحديد الفروق في اتجاهات الجنسين نحو أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	24	107.25	-0.77	98	-2.62	α =0.01
إناث	76	109.28				

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة t المحسوبة (0.77-) أكبر من القيمة المجدولة (2.62-) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في اتجاهات الجنسين نحو أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات، وقد كانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، كما أن الفروق كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث أكثر ميلا لمهنة التدريس، فبتالي يقمن بالوظيفة التربوية على أحسن وجه، وذلك بإيصال المناهج المقررة بما تحملها من قيم ومعارف ومهارات وعلاقات اجتماعية والعمل على تطبيق مختلف أساليب التقويم الشامل في ظل المقاربة بالكفاءات، كما تعتبر فئة الإناث أكثر قدرة على التعامل مع أساليب التقويم الحديثة، وأكثر مرونة لتقبل كل جديد على خلاف الأساتذة الذكور فقد لاحظنا قلة نسبة ممارستهم لهذه المهنة وضعف تكوينهم في هذا المجال وأقل اهتمام لموضوع التقويم بجميع عناصره وأساليبه وأهدافه في ظل المقاربة الجديدة، وهذا راجع إلى الشخصية الفردية لكل أستاذ ، فالطبيعة الإنسانية بدورها تختلف من شخص لأخر.

ونجد دراستنا تتطابق من حيث نتائجها مع نتائج دراسة "نصر" 1998م التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام أساليب التقويم لصالح الإناث ووجود فروق في متغير الخبرة لصالح المعلمين ذو الخبرات العالية بينما كانت الفروق وفقا للمؤهل العلمي غير دالة إحصائيا. كما أكدّت ذلك دراسة "شدوح، الخوالدة، عبدة" 2009م على وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس على درجة التنويع في استخدامات أساليب التقويم وبنائها و تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج التقويم واستخدامها في اتخاذ قرارات مفيدة وذلك لصالح الإناث.

وعلى خلاف ما سبق نجد من الدراسات من تتعارض مع نتائج دراستنا ونذكر دراسة " العمري، شحادة" 2010م التي أظهرت أن الفروق دالة إحصائيا لصالح لذكور وأنهم أكثر قدرة على التعامل مع أساليب التقويم الحديثة. أما دراسة "أمبو سعيد، الراشدي" 2009م فقد توصلت إلى نعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تطبيق أساليب التقويم بين الذكور والإناث.

إضافة لما سبق تجدر الإشارة إلى أهمية العمل على رفع المستوى المعرفي والمهاري لكل من الأساتذة الذكور والإناث، وأنه يجب أن يمتلك كل معلم ومعلمة مهارات التقويم المختلفة في ظل المقاربة بالكفاءات، و يكون لديهم القدرة على اختيار أساليب التقويم المختلفة والمناسبة لقياس عملية التعلم والتحصيل الدراسي لأداءات التلاميذ.

❖ **الفرضية الخامسة:**

- توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية.

الجدول رقم (09): تحديد الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في التدريس بالكفاءات حسب الخبرة المهنية.

الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة
خبرة ضعيفة	64	108.20	-0.71	98	-2.62	α= 0.01
خبرة عالية	36	109.86				

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة t المحسوبة (0.71-) أكبر من القيمة المجدولة (2.62-) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق في اتجاهات أساتذة ذوي الخبرة الضعيفة وذوي الخبرة العالية نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، وقد كانت الفروق لصالح ذوي الخبرة العالية، كما أن الفروق كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأساتذة ذو الخبرة العالية استفادوا من خبرتهم السابقة ما جعل تأقلمهم مع ما أتى به التقويم الحالي وأهدافه العملية أكثر سهولة عكس أصحاب فئة الخبرة المحدودة الذين هم حديثي التعامل مع التقويم وأساليبه والذين لم يصلوا بعد إلى اكتساب المهارات والكفاءات المتعلقة بعملية التقويم التربوي بمختلف أهداف العملية التعليمية خاصة بعد تبني مقاربة التدريس بالكفاءات التي شملت جميع عناصر هذه العملية بما فيها التقويم، فبالتالي تبين لنا أن عامل الخبرة يؤثر على اتجاهات الأساتذة نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات أنه توجد فروق بين اتجاهات الأساتذة ذوي الخبرة العالية والخبرة المحدودة في أساليب التقويم، حيث يمكننا القول أن الأساتذة ذوي الخبرة العالية هم الأكثر ميلا وإقبالا غلى استخدام أساليب التقويم في ظل التدريس بالكفاءات. وإذا نظرنا إلى ذوي الخبرة العالية فبالتأكيد ستكون اتجاهاتهم ايجابية نحو أساليب التقويم وهذا من خلال الدمج بين خبرتهم السابقة المتعلقة

بإجراء عملية التقويم وما استجد على هذه العملية في ظل المقاربة الحالية، وبالتالي فان عامل الخبرة هو من إحدى العوامل التي تسمح للأستاذ بالفهم الدقيق لتقنيات وطرق إجراء أساليب التقويم الحالية بشكل سليم وفق ما تقتضيه مقاربة التدريس بالكفاءات ، دون نسيان عامل التكوين الذي يعتبر مجالا تدريسيا لتكوين الأساتذة وفق أساسيات هذه الأخيرة. ما جعل فئات الأساتذة ذو الخبرة العالية والمحدودة يختلفون في اتجاههم نحو أساليب التقويم الحالية.

وهذا ما أشارت إليه دراسة "بول و آخرون" 1998م التي أكدت على وجود علاقة بين خبرة المعلم وممارسته لأساليب التقويم البديلة، بالإضافة إلى دراسة "يوسف الطروانة"2005م التي أشارت إلى تأثر تخطيط المعلمين لعناصر عملية التدريس بما فيها التقويم وأساليبه في ظل المقاربة الجديدة بعامل الخبرة المهنية، حيث أن ذوي الخبرة العالية يتعاملون سهولة ومرونة أثناء المواقف التعليمية مع العناصر الثلاثة (الأهداف، طرق التدريس، التقويم) بينما وجد أن ذوي الخبرة المحدودة يقل مستوى قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية بما تشمله من عناصر. وأكثر ما يدعم نتائج هذه الفرضية هي النتيجة التي توصلنا إليها من خلال الفضية الأولى، فإذا كانت اتجاهات الأساتذة بصفة عامة نحو أساليب التقويم بالكفاءات إيجابية، فإن هذا سينعكس بالضرورة على اتجاهات فئات الأساتذة ذوي الخبرة المهنية.

وفضلا عما سبق فلا يمكن أن نغفل المجهود الذي يبذله الأساتذة لفهم تقنيات وطرق وأساليب التقويم الحالية والتعامل بشكل سليم مع مختلف تقنياته في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، دون نسيان عامل الخبرة المهنية الذي له تأثير كبير على اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في ظل هذه المقاربة.

- الاستنتاج العام

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا والذي يتمحور حول موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، فقد حاولنا قدر المستطاع الإحاطة بالموضوع من مختلف جوانبه.

حيث قمنا بصياغة فرضية عامة وأربعة فرضيات جزئية، وقمنا باختبارها إحصائيا فتوصلنا إلى النتائج التالية:

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية، ويرجع هذا لكون الأساتذة ملمين بأساليب التقويم وأدواته المتنوعة لتقويم المستوى التحصيلي للطلاب ما يؤدي إلى تحسين مستوى العمليات المعرفية وتحقيق مستويات متقدمة من التعلم.

استنتجنا كذلك أن اتجاهات المعلمين نحو أهداف التقويم في التدريس بالكفاءات إيجابية ويعود هذا لكون التقويم الحالي جزء من العملية التعليمية بمختلف وسائله وطرقه وأهدافه كونه يسعى لمواكبة أهداف المنظومة التربوية ومسايرته لها.

كما تأكدنا إحصائيا بأن اتجاهات المعلمين نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في التدريس بالكفاءات إيجابية، وكانت هذه النتيجة لكون التقويم الحالي يتم وفق مناهج موضوعية أتت بأساليب تقويمية لم تكن متاحة من قبل في التقويم في ظل المقاربة بالأهداف، وهذا ما سهل للمعلم تطبيق هذه الأساليب بأقل جهد وأكثر نجاعة.

كما توصلنا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس، وقد كانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار فئة الإناث أكثر قدرة على التعامل مع أساليب التقويم الحديثة على خلاف الذكور الذين تقل ممارستهم لمهنة التدريس وتطبيق أساليب التقويم في ظل المقاربة الجديدة.

كما تأكدنا من وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات حسب الخبرة المهنية وذلك لصالح ذوي الخبرة العالية، ويرجع هذا لكون الأساتذة ذوي الخبرة العالية استفادوا من خبرتهم السابقة ما جعلهم أكثر تأقلما مع ما أتى

به التقويم الحديث عكس الأساتذة ذوي الخبرة الضعيفة اللذين لم يكتسبوا بعد المهارة والكفاءة في تطبيق أساليب التقويم لكونهم حديثي التعامل معه.

ومما سبق نلاحظ بأن كل فرضيات دراستنا قد تحققت، وبهذا نتأكد من تحقق الفرضية العامة لبحثنا، والتي مفادها بأن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات إيجابية.

- خاتمة:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها نستخلص أن التقويم ركن أساسي في تحسين ونجاح أي عملية تعليمية تعلمية، ولما كانت " بيداغوجية الكفاءات " التي تبنتها المدرسة الجزائرية بعد الإصلاح الأخير الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية والذي جاء لتغطية الجوانب السلبية التي عرفتها المقاربة بالأهداف يهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم، نجد هذه العملية تستلزم من المعلم تطبيق التقويم الذي يتطلب تحديد ووضع معايير النجاح حتى يتمكن من الاطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم .

وباعتبار المعلم المسؤول الأول عن تطبيق وتنفيذ المقررات والمناهج التعليمية، فقد سعينا في بحثنا هذا دراسة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التقويم في ظل المقاربة التدريسية الجديدة رغبة منا للتأكد من ماهية اتجاهاتهم ورأيهم حيال هذه المقاربة ومدى تطبيقهم لعملية التقويم بعد إصلاح المنظومة التربوية، وعملنا ما بوسعنا للإحاطة بجميع جوانب الموضوع.

- الاقتراحات:

إنه ورغم أهمية الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية، فإن بقاء الممارسات التقويمية الحالية ممارسات تقليدية نتيجة الصعوبات التي يواجهها تطبيق التقويم سيحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ورفع مردود المنظومة التربوية وبالتالي فإنه من الأهمية إيجاد الحلول لهذه الصعوبات من خلال تقديم الاقتراحات التالية:

1)- ضرورة تكوين المعلمين تكوينا جادا فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ وإعطاء جانب التقويم الأهمية التي يستحقها في برامج التكوين.

2)- إعادة النظر في المناهج التعليمية والتقليص من محتوياتها حتى يتسنى للأستاذ تطبيق التقويم في التدريس بالكفاءات.

3)- ضرورة إعداد دليل إجرائي عملي لمعلمي الابتدائيات يتضمن توصيفاً كاملاً لأساليب التقويم المختلفة وفق المقاربة بالكفاءات.

4)- تزويد الأساتذة بنتائج البحوث والدراسات المختلفة والمتعلقة بجانب التقويم التربوي، ليطلعوا عليها وعلى ما توصلت إليه.

5)- العمل على تخفيض أو التقليل من عدد التلاميذ في القسم بما يسمح بمتابعة وتقويم تقدم كل تلميذ متابعة فردية، لأنه وحسب رأينا فإن المشكلة في المدرسة الجزائرية ليست مشكلة بيداغوجيات وطرائق وإنما هي مشكلة عدد التلاميذ في القسم، لأنه مهما كانت نوعية البيداغوجيا المتبعة وفعاليتها فإنها ستفشل في ظل أقسام يبلغ عددها 40 تلميذا.

6)- الاهتمام باستخدام أساليب واستراتيجيات التقويم التربوي في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات.

7)- التأكيد على معلمي الابتدائيات ضرورة تبادل الأفكار والخبرات فيما بينهم من أجل تحسين المستوى المعرفي والمهاري حول أساليب التقويم وجوانبه التطبيقية.

8)- إعطاء المسؤولين التربويين أهمية لموضوع القياس والتقويم التربوي خاصة في برامج الدورات التدريبية المتعلقة بمعلمي الابتدائيات.

9)- ويقترح الباحثون استكمالاً لمشروع البحث الحالي إجراء بحث آخر يركز على فعالية برنامج تدريبي باستخدام التقنية في تنمية معارف ومهارات التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

- أولا: الكتب:

أ) باللغة العربية:

01- إبراهيم محمد المحاسنة؛ عبد الكريم علي مهيدات (2009). القياس والتقويم الصفي. الطبعة الأولى. الأردن: دار جرير للنشر.

02- أبو جادو محمد علي صالح(2000). علم النفس التربوي. الطبعة الثانية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

03- أحمد عبد اللطيف وحيد (2001). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الأولى. الأردن: دار المسيرة للنشر.

04- أحمد علي حبيب (2006). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الأولى. مصر: مؤسسة طيبة للنشر.

05- أحمد محمد الطيب (1999). التقويم والقياس النفسي والتربوي. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

06- أحمد محمد عبد الخالق (1993). الأبعاد الأساسية للشخصية. مصر: المعرفة الجامعية.

07- أرزيل رمضان؛ حسونات محمد (2002). نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات. الجزائر: دار الأمل.

08- أمال أحمد يعقوب (1989). علم النفس الاجتماعي. بغداد: بيت الحكمة للنشر.

09- أمين علي محمد سليمان؛ رجاء محمود أبو علام (2010). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته. الطبعة الأولى. مصر: دار الكتاب الحديث.

10- برينو فيليب (2003).المقاربة بالكفاءات (ترجمة مصطفى بن حبيلس). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

11- بن حبيلس مصطفى (2004). المقاربة بالكفاءات في ضوء العلاقة بالمعرفة. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

12- بني جابر جودة (2004). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الأولى. الأردن: مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.

13- بوبكر بن بوزيد (2009). إصلاح التربية في الجزائر رهانات إنجازات. الطبعة الأولى. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

14- بوسمان كريستيان؛ ماري فرانسواز؛ جزافيي روجي وآخرون (2005). أي مستقبل للكفايات (ترجمة عبد الكريم غريب). المغرب: منشورات عالم التربية.

15- بيير ديشي (2003). تخطيط الدرس لتنمية الكفايات (ترجمة عبد الكريم غريب). الطبعة الأولى. المغرب: مطبعة دار النجاح الجديدة.

16- جابر عبد الحميد جابر؛ أحمد خيري (1978). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. مصر: عالم الكتب.

17- جواكيم دولز؛ إدمي أولانيي؛ فيليب برينو وآخرون (2005). لغز الكفايات في التربية (ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي). المغرب: منشورات عالم التربية.

18- حافظ نبيل عبد الفتاح؛ سيد سليمان (دون سنة). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

19- حامد عبد السلام زهران (2003). علم النفس الاجتماعي. الطبعة السادسة. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

20- حامد عبد السلام زهران (2006). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

21- خالد لبصيص (2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. الجزائر: دار التنوير.

22- خليفة محمود عبد اللطيف (1992). المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

23- خير الدين هني (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. الطبعة الأولى. الجزائر: مطبعة عين بنيان.

24- الدمرداش سرحان (1979). المناهج المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح.

25- راتب قاسم عاشور؛ محمد فؤاد الحوامدة (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عالم الكتاب الحديث.

26- راشد علي (1993). مفاهيم ومبادئ تربوية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

27- رافد عمر الحريري (2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر العربي.

28- روجيرز جزافيي؛ رومانفيل (2005). بيداغوجية الإدماج. الإطار النظري. الوضعيات الأنشطة (ترجمة بوتكلاي لحسن).الطبعة الأولى. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

29- زايد بن العجير الحارثي (1992). بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات. الطبعة الأولى. السعودية: دار الفنون للطباعة والنشر.

30- الزبيدي كمال علوان (2003). علم النفس الاجتماعي. الأردن: دار الوراق للنشر.

31- زهران كشان (2003). الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات اليومية 2003-2013. الطبعة الأولى. الجزائر: دار كردادة.

32- الزيات فتحي (2004). علم النفس المعرفي. مصر: دار النشر للجامعات.

33- زيدان مصطفى (2002). الكفايات الإنتاجية للمعلم. مصر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

34- زين العابدين درويش (1999). علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

35- زين العابدين درويش (2005). علم النفس الاجتماعي. مصر: دار الفكر العربي.

36- سامي محمد ملحم (2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الطبعة الثالثة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

37- سامي محمد ملحم (2009). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الطبعة الرابعة. الأردن: دار المسيرة للنشر.

38- سعد جلال (1984). علم النفس الاجتماعي. الاتجاهات التطبيقية المعاصرة. الأردن: مكتبة المعرفة الحديثة.

39- سعد عبد الرحمن (1983). السلوك الإنساني. مصر: مكتبة الفلاح.

40- السماراتي نبيه صالح؛ أمين علي (2002). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. الطبعة الثانية. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

41- سمارة عزيز (2000). مبادئ القياس والتقويم التربوي. الطبعة الثانية. الأردن: دار الفكر للطباعة.

42- سناء محمد السيد (1998). سيكولوجية الإبداع. القاهرة: مطبعة الموسكي.

43- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003). الكفايات التدريسية المفهوم التدريب والأداء. الطبعة الأولى. الأردن: دار الشروق للنشر.

44- سيد محمد الطواب (2007). علم النفس الاجتماعي (الفرد في الجماعة). مصر: دار المعرفة الجامعية.

45- صالح حسن الداهري وآخرون (1999). علم النفس العام. الأردن: دار الكندي للنشر.

46- صالح محمد علي أبو جادو (1998).سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الطبعة الأولى. الأردن: دار المسيرة للنشر.

47- صالح محمد علي أبو جادو (2007). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الطبعة السادسة. الأردن: دار المسيرة للنشر.

48- طارق كمال (2005). أساسيات في علم النفس الاجتماعي. مصر: مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

49- الطاهر وعلي محمد (2006). بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.الطبعة الأولى. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

50- عبد الحميد مقدم (1993). الاحصاء والقياس النفسي والتربوي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

51- عبد الرحمان العيساوي (1999). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. الطبعة الثانية. دار المعرفة الجامعية.

52- عبد الرحمان الوافي (2012). الوجيز في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: دار هومة.

53- عبد الرحمان عبد السلام جامل (2000). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. الطبعة الثانية. عمان: دار المنهاج.

54- عبد الرحمن العيساوي (1973). علم النفس بين النظرية والتطبيق. مصر: دار الكتاب الجامعية.

55- عبد الرحمن علي الهاشمي؛ فائزة الغزاوي (2005). تدريس البلاغة العربية. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر للنشر.

56- عبد الرحمن وقطامي (1992). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الأولى. الأردن: دار المسيرة للنشر.

57- عبد الفتاح محمد دويدار (2005). علم النفس الاجتماعي. مصر: دار المعرفة الجامعية.

58- عبد اللطيف محمد خليفة؛ عبد المنعم شحاتة محمود (دون سنة). سيكولوجية الاتجاهات. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

59- عبد الله الصمادي؛ ماهر الدرابيع (2004). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. مركز يزيد للنشر.

60- عبد المجيد نشواتي (1986). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة. عمان: دار الفرقان للنشر.

61- عبد المجيد نشواتي (1991). علم النفس التربوي.الطبعة الثانية. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

62- عبد المجيد نشواتي (1997). علم النفس التربوي. الطبعة التاسعة. الأردن: جامعة اليرمك.

63- عبد الواحد الكبيسي (2007). القياس والتقويم تجديدات ومناقشات. الطبعة الأولى. الأردن: دار جرير للنشر.

64- عـــدنان يوســـف القيـــوم (2009). علـــم الـــنفس الاجتمـــاعي. الأردن: إثـــراء للنشر والتوزيع.

65- عزيزي عبد السلام (2003). مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث. دار ريحانة للنشر والتوزيع.

66- علي مهيدات كاظم (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. الطبعة الأولى. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

67- عميمر عبد العزيز (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: منشورات ثالة الأبيار.

68- غريب عبد الكريم (2002). الكفايات واستراتيجيات اكتسابها. المغرب: منشورات عالم التربية.

69- غزلان توزان (2005). الكفاءات (ترجمة روابح مريم). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

70- غسان يوسف قطيط (2009). حواسبة التقويم الصفي. الطبعة الأولى. عمان: دار الثقافة للنشر.

71- فريد حاجي (2002). الكفاءات دليل مرجعي. الجزائر: مركز الوثائق التربوية.

72- فريد حاجي (2005). التقويم بالكفاءات. الطبعة الأولى. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

73- فؤاد البهي السيد؛ سعد عبد الرحمن (2006). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. مصر: دار الفكر العربي.

74- فـــوزي بـــن دريـــدي (2002). الـــوافي بالتـــدريس بالكفايـــات. الجزائـــر: دار الهـــدى للطباعة والنشر.

75- كامل محمد عويضة (1996). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الأولى. لبنان: دار الكتب العلمية.

76- كمال عبد الحميد زيتون (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

77- مجيدي عزيز (2005). المقاييس التربوية. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

78- محمد الحاج خليل (2006). التقويم الذاتي في التربية. الطبعة الأولى. الأردن: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

79- محمد الدريج (2004). التدريس الهادف. الطبعة الأولى. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

80- محمد بوعلاق (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. الطبعة الأولى. الجزائر.

81- محمد خلية بركات (1984). مناهج البحث العلمي التربية وعلم النفس. الطبعة الثانية. الكويت: دار القلم.

82- محمد عزت عبد الموجود (1979). أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

33- محمد علي شهيب (1990). السلوك الإنساني في التنظيم. الطبعة الخامسة. مصر: مؤسسة روز اليوسف للنشر.

84- محمد لبيب النجيجي وآخرون (دون سنة). بحوث نفسية وتربوية. الطبعة الأولى: دار العالم العربي للنشر.

85- محمد مصطفى زيدان (1986). علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

86- محمود عبد الحليم منسي (2000). التقويم التربوي. مصر: دار المعرفة الجامعية.

87- محمود عبد الحليم منسي (2003). التقويم التربوي. الأزاريطية: دار المعرفة الجامعية.

88- محمود عبد الحميد منسي وآخرون (2002). مدخل إلى علم النفس التربوي. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

89- محي الدين مختار (1982). محاضرات في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الاجتماعية.

90- مروان أبو حويج وآخرون (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الطبعة الأولى. عمان: الدار العلمية الدولية.

91- مريم العطار (2005). علم النفس التربوي. لبنان: دار النهضة العربية.

92- نايت سليمان طيب (2004). المقاربة بالكفاءات. الطبعة الأولى. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

ب) باللغة الأجنبية:

93- Dominicé .P (1979). La formation en jeu de l'évaluation. Francfort: berne.

94- Mager (1977). Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris.

95-Rey Bernard (2004). les compétences à l'école. de université. Belgique : de Boeck.

96- Roegiers (2000). une pédagogie de l'intégration des compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxel : de Boeck.

97- Stuffelbeam .D et al (1980). L'évaluation en éducation et la prise dedécision. Ottawa : N.H.P.

98- Viviane Delandsheere (1988) . Faire réussir/ faire échouer la compétence minimale et son évaluation. Paris: PUF : pédagogie d'aujourd'hui.

- ثانيا: المجلات والمناشير:

99- حسين صديق (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق المجلد 28. العدد 3+4.

100- كتاب الروسي. قراءات في التقويم التربوي. جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي. الجزائر. 1993.

101- كمراوي فاطمة وآخرون (2006). المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج). وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر.

102- اللجنة الوطنية للبرامج. الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية للتعليم المتوسط.2003.

103- المركز الوطني للوثائق التربوية. التدريس والتقويم بالكفاءات. العدد 19. 2005.

104- وزارة التربية الوطنية. القدرات والكفاءات. مطبوعة مديرية العليم الأساسي. الجزائر. 2000.

105- وزارة التربية الوطنية. المقاربات والبيداغوجيات الحديثة. المملكة المغربية. 2006.

- ثالثا: الرسائل والمذكرات:

106- إبراهيم هياق (2011). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر. رسالة ماجستير في علم الاجتماع. قسنطينة.

107- أحمد محمد عوض (2003). اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. دمشق.

108- بن سي مسعود لبنى (2008). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير. جامعة منتوري. (قسنطينة).

109- بوجمية مصطفى (2009). اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضة بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

110- بوساحة عبلة (2007). اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو تطبيق النموذج الثقافي التنظيمي للنظرية. رسالة ماجستير في علم النفس عمل وتنظيم. جامعة منتوري. قسنطينة.

111- تيعشادين محمد (2009). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

112- حرقاس وسيلة (2010). مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية. أطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي. جامعة قسنطينة.

113- خطوط رمضان (2010). استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي يواجههم أثناء التطبيق. رسالة ماجستير. ولاية المسيلة.

114- رشا محمد أشرف شريف (1998). اتجاهات المعلمين نحو طرق بناء اختبارات التقويم للموهوبين في مختلف المواد. رسالة ماجستير غير منشورة. عين شمس. (جمهورية مصر العربية).

115- سعاد جخراب (2010). التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة.

116- العرابي محمود (2011). دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير. جامعة وهران.

117- عزيزة محمد سالم (1977). الاتجاهات النفسية لطالبات المرحلة الثانوية نحو النشاط الرياضي. رسالة الدكتوراه غير منشورة. جامعة حلوان، القاهرة.

118- عيسى بن فرج المطيري (2010). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة دوكتوراه. جامعة أم البواقي.

119- غسان زحيلي (1993). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة دمشق نحو بعض مقررات علم النفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير. دمشق.

120- كرطوس ياسمينة (2012). اتجاه معلمي المدرسة الابتدائية نحو تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

121- لمياء عبد الدايم (2012). المقاربة بالكفاءات وما مدى نجاعتها في التقليل من الفشل المدرسي. مذكرة لنيل مرتبة أستاذ تعليم ثانوي. معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم. الجزائر.

122- لونيس سعيدة (2005). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر.

123- محمد عطية أحمد عفانة (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

124- معوش عبد الحميد (2012). درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوهم. رسالة ماجستير. جامعة تيزي وزو.

125- نصار وفاء عبد الرزاق محمود (2002). اتجاهات معلمي التعليم الثانوي نحو أساليب تقويم أداء التلاميذ بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

126- نويبات قدور (2006). اتجاهات الشباب البطال نحو تعاطي المخدرات. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة، الجزائر.

127- ياسمينة كرطوس (2009). التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

128- يوسف شتوي (2009). واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط. رسالة ماجستير. الجزائر.

- رابعا: المعاجم والقواميس:

129- ابن منظور (1988): لسان العرب معجم اللغة العربية، دار الجيل للطباعة والنشر، دون طبعة، الجزائر.

130- ابن منظور (1992). لسان العرب. الطبعة الأولى. لبنان: دار الكتب العلمية.

131- أحمد رضا (1960). معجم متن اللغة. الطبعة الثانية. مصر.

132- البستاني إفرام عبد الله (1986). منجد الطلاب قاموس عربي-عربي. الطبعة الحادية عشرة. لبنان: دار المشرق للنشر والتوزيع.

133- حسن شحاتة وآخرون (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الطبعة الأولى. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

134- سهيل إدريس؛ جبور عبد النور (1999). المنهل قاموس فرنسي – عربي. الطبعة الرابعة والعشرون. لبنان: دار الآداب.

135- لخضر زروق (2003). دليل المصطلح التربوي الوظيفي. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر.

136- Raynal Francoise (1997). Pédagogie dictionnaire des concepts clés. apprentissage et psychologie cognitif. Paris : ESF editeur.

137- Renald Legendre (1993). Dictionnaire actuel de l’éducation. édition eska.

138- Viviane Delandsheere (1979). Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.

الملحق رقم:1

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

ـ مقياس اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في التدريس بالكفاءات ـ

أرجو من سيادتكم الإجابة على كل بنود المقياس المرفقة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي ترون أنها تعبر بصدق عن رأيكم، مع الحرص على عدم ترك أي بند بدون إجابة، نعدكم أن إجاباتكم ستستغل في أغراض علمية بحتة، ولن يطلع عليها أي شخص ما عدا الباحث نفسه.

ولكم جزيل الشكر والاحترام سلفا على مساعدتكم.

أجب على المعلومات التالية:

الشهادة العلمية المحصلة: الأقدمية في التعليم:

الجنس: ذكر ☐

أنثى ☐

رقم البند	البنـــــــود	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
01	أرى أن التقويم بالكفاءات يتناسب تماما مع البرنامج الدراسي.					
02	أرى أن التقويم بالكفاءات يتيح استخدام أساليب جديدة.					
03	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يسهم في تحقيق التلميذ للأهداف المسطرة.					
04	التقويم بالكفاءات يمتاز بالمصداقية.					
05	أرى أن التقويم بالكفاءات يمكن التلميذ من إتقان الكفاءات المستهدفة					
06	يريح التقويم بالكفاءات باعتباره مراقبة مستمرة لمستوى التلميذ.					
07	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يمكن التلميذ من إدراك قدراته الذاتية.					
08	أرى أن أساليب التقويم بالكفاءات تختبر معلومات التلميذ.					
09	أرى أن التقويم بالكفاءات يتناغم مع الدراسة النظرية والتطبيقية.					
10	تعدد الامتحانات في التقويم بالكفاءات يعوق تدريس البرنامج.					
11	أرى أن التقويم بالكفاءات يشجع التلميذ على بناء الأنشطة المعرفية.					
12	أرى أن التقويم بالكفاءات يمنح فرصة تقويم التلميذ لذاته.					
13	أرى أن أساليب التقويم بالكفاءات تساعد في علاج صعوبات التعلم.					
14	أرى أن التقويم بالكفاءات يسوده الطابع غير الرسمي.					
15	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يساعد التلميذ على رسم أهدافه بمفرده.					
16	أرى أن فترات الامتحانات في التقويم بالكفاءات تتناسب مع أهداف الدروس					

17	أرى بأن التقويم بالكفاءات يمكن المتعلم من بلوغ الكفاءات المستهدفة.					
18	استخدام التقويم بالكفاءات مريح لاعتماده على الجانب الأدائي.					
19	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يتماشى مع مستوى التلاميذ.					
20	أرى أن التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف.					
21	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يبسط العملية التعليمية للمعلم.					
22	أرى بأن التقويم بالكفاءات يعتمد على سلالم واضحة.					
23	أعتقد بأن التقويم بالكفاءات يلبي الحاجات المعرفية للتلميذ.					
24	أعتقد أن نظام المعاملات في التقويم بالكفاءات يحفز التلاميذ على النشاط.					
25	أرى أن التقويم بالكفاءات يمكن التلاميذ من توظيف الكفاءات في مواقف أخرى.					
26	يسهل على إجراء التقويم بالكفاءات.					
27	أرى أن التقويم الإدماجي يؤدي إلى تثبيت ما تعلمه التلميذ.					
28	أرتاح لاشتراك التلميذ في تحديد فترات الامتحانات غير الرسمية.					
29	أرى أن التقويم بالكفاءات يكشف عن مدى فعالية الطرق التدريسية.					
30	أرى أن التقويم بالكفاءات يمتاز بالثبات.					

الجانب النظري

الفصل الأول: تمهيد عام للدراسة

01- أسباب اختيار موضوع البحث.

02- مشكلة البحث.

03- فرضيات البحث.

04- أهمية موضوع البحث.

05- أهداف البحث.

06- تحديد المفاهيم.

07- الدراسات السابقة:

أولا- الدراسات المتعلقة بالاتجاهات.

ثانيا- الدراسات المتعلقة بالتقويم التربوي.

ثالثا- الدراسات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

01- تحديد مفهوم الاتجاه.

02- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه.

03- أنواع الاتجاهات.

04- مكونات الاتجاه.

05- خصائص الاتجاه.

06- مراحل تكوين الاتجاهات.

07- وظائف الاتجاهات.

08- النظريات المفسرة للاتجاهات.

09- طرق تغيير الاتجاهات.

10- قياس الاتجاهات.

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التقويم التربوي

تمهيد

01- تحديد مفهوم التقويم التربوي.

02- التطور التاريخي لعملية التقويم التربوي.

03- أنواع التقويم.

04- أهداف التقويم التربوي.

05- أهمية التقويم التربوي.

06- خصائص التقويم التربوي.

07- خطوات التقويم التربوي.

08 - وظائف التقويم التربوي.

09- مجالات التقويم التربوي.

10 - أساليب ووسائل التقويم التربوي.

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

01- مفهوم الكفاءة.

02- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة.

03- أنواع الكفاءة.

04- مستويات الكفاءة.

05- تعريف مقاربة التدريس بالكفاءات.

06- نشأة المقاربة بالكفاءات.

07- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات.

08- أهداف المقاربة بالكفاءات.

09- التقويم وفق بيداغوجية التدريس بالكفاءات.

10- الانتقادات الموجهة لبيداغوجية التدريس بالكفاءات.

خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

تمهيد

01- منهج البحث.

02- الدراسة الاستطلاعية.

03- مجتمع البحث.

04- عينة البحث.

05- أدوات البحث.

06- الحدود الزمنية للبحث.

07- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

01- عرض وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

- الاستنتاج العام.

- الخاتمة.

- الاقتراحات.

قائمة المراجع

الملحق